ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI



ORGAN SEKCJI NAUCZYCIELI ROBÓT RĘCZ. I RYSUNKÓW A ZW. POL. NAUCZ. SZK. POW.

Rok V MAJ-CZERWIEC 1931 № 3

Rok V Maj — Czerwiec 1931 Nr. 3

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN SEKCJI NAUCZ. ROBÓT RĘCZNYCH I RYSUNKÓW
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Adres Redakcji: Wiktor Snopek — Tomaszów Mazowiecki — Seminarjum lub skr. p. 35.
Adres Administracji: Warszawa, ul. Marszałkowska Nr. 123, II-gie piętro.

Konto czekowe P. K. O 435 — z dopiskiem: Sekcja N. R R. i R.

KAROL HOMOLACS.

Zasady ćwiczeń rysunkowych w szkole ogólnokształcącej.

(Dokończenie).

Nauczyciel, jak zaznaczyłem, musi przedewszystkiem sam jasno wyczuwać i rozumieć ornament — ale na tem nie koniec; musi on ponadto umieć uczyć, co wcale nie jest łatwe, zwłaszcza w odniesieniu do początkujących. Dzieciom niewolno podawać żadnych teoretycznych zasad — niewolno je uczyć „teorji ornamentu" — niemożna więc do dzieci stosować takiej metody, jaką opracowałem w moim „Podręczniku do ćwiczeń zdobniczych". Metoda moja dostosowana jest przedewszystkiem do potrzeb szkoły zawodowej, gdzie uczęszcza młodzież dorastająca. Mając przed sobą dziecko, niemożna odwoływać się do jego rozumu, ale wyłącznie do jego poczucia. Dziecko uczy się głównie przez naśladowanie, i dlatego najwłaściwiej będzie, jaknajmniej dziecku tłomaczyć, a jaknajwięcej pokazywać.

Nauczyciel powinien więc starać się, zdobyć obfity materjał przykładów, oczywiście dobrych, a przytem możliwie najprostszych, i umiejętnie się niemi posługiwać. Jeżeli spostrzeże, pewien charakterystyczny dla danego dziecka brak poczucia w organizacji formy, powinien pokazać mu rozwiązania, w których właśnie ta strona kompozycji jest dobrze postawiona. Równocześnie powinien on umieć uwagę ucznia skierować, nie na poszczególny fragment, ale na stosunki zachodzące pomiędzy członami — na istotę organizacji.

Jako przykładów użyć należy przedewszystkiem prac uczni z lat poprzednich, wykonanych w tymsamym materjale. Poza tem można się posługiwać okazami sztuki ludowej, albo dziełami wybitnych artystów współczesnych. Oczywiście należy dobierać takie okazy, które są naprawdę należycie skomponowane, w odniesieniu więc do sztuki ludowej, przedewszystkiem takie, które powstały pod wpływem dłuższej tradycji. — Tutaj jednak nasuwają się znaczne trudności dydaktyczne. Przedewszystkiem niełatwo dobrać takie właśnie okazy, które są wykonane w tymsamym materjale, i mają skutkiem tego ten sam typ. Pokazywanie zaś ornamentów do innego „typu" należących, wprowadza zamęt pod względem poczucia typu. Poza tem trudno jest uwagę dziecka skierować na samą istotę kompozycji, czyli na stosunki, jakie zachodzą pomiędzy motywami. Dziecko chwyta samorzutnie przedewszystkiem poszczególne fragmenty, jako takie, i powtarza je, co oczywiście zupełnie jest fałszywe. Fragment skopiowany i użyty niewłaściwie, staje się źródłem podwójnej szkody: zabija inwencję — i zabija poczucie organizacji.

Pokazując gotowe ornamenty, powinien nauczyciel umieć skierować uwagę ucznia na całość: na stosunek układu do kształtu powierzchni i do jej przeznaczenia (podkreślenie punktów charakterystycznych), na sto-

sunek aktywnych plam i linij do pasywnego tła (równomierne wypełnienie i t. p.), na stosunek szlaku do wypełnienia zamkniętego tym szlakiem, na właściwe stosowanie i uzgadnianie różnych rodzajów kontrastów i t. d. Jest to zadanie niewątpliwie bardzo trudne, zwłaszcza jeżeli zważymy, że nie należy tych rzeczy omawiać teoretycznie, rozumowo, ale trzeba szukać bezpośredniej drogi do poczucia dziecka. Wobec tych trudności i wobec tego, że dziecko właśnie chciwie przyswaja sobie gotowe fragmenty, które potem byle jak zestawia, lepiej jest pokazywać przykłady dopiero w jakiś czas po wykonaniu ornamentu, — nigdy zaś przed rozpoczęciem pracy, albo w czasie samej roboty. Wogóle trzeba być bardzo ostrożnym, zwłaszcza ze sztuką ludową, i lepiej posługiwać się przedewszystkiem pracami uczni, umyślnie do tego celu zestawionemi.

Bardzo ważną jest również rzeczą aby nauczyciel starał się otoczyć dziecko szlachetnemi okazami zdobnictwa. Sala szkolna powinna być naprawdę ładna, zeszyty, książki, tablice pomocnicze i t. p. powinny być naprawdę estetycznie opracowane i t. p. Tymczasem w rzeczywistości dziecko otoczone jest najokropniejszą tandetą, nietylko w domu i na ulicy, ale często i w szkole. Dość spojrzeć na nasze książki szkolne, tablice pomocnicze i zeszyty, aby się przekonać, ile na tym polu jest jeszcze do zrobienia.

Reasumując uwagi, dotyczące ćwiczeń zdobniczych, można tedy ustalić następujące punkty wytyczne:

1) Ćwiczenia te nie mogą w żadnym wypadku opierać się na studjum natury — nie mogą pod żadnym warunkiem polegać na „stylizowaniu" jakichś liści, względnie motyli, czy kwiatów; nie mogą też opierać się na abstrakcyjnych figurach geometrycznych, które prowadzą do martwoty, nie wiążą się z rzeczywistą formą materjalną i nie mają typu. Jeszcze mniej mogą one polegać na przerabianiu, czy zlepianiu motywów czerpanych ze sztuki ludowej.

2) Punktem wyjście musi być praca w materjale, czy rzemiosło. Materjał i przyrząd dostarczają elementów formy i decydują o „typie" ornamentu.

3) Kompozycja polega na rytmicznej organizacji tych właśnie elementów. Pod tym względem nauczyciel powinien odwoływać się do poczucia rytmicznego, które jest żywe w każdem dziecku i powinien starać się kształcić to poczucie, bez odwoływania się do teoretycznych wskazówek. Posługiwać się może w tym celu należycie dobranemi przykładami, skłaniając ucznia do jednolitości ujęcia, czyli do należytego ustosunkowania członków — a odciągając go od kopiowania fragmentów. Ćwiczenia takie nie mogą polegać na jakiejś sztywnej metodzie, ale powinny się stosować do indywidualnych właściwości każdego dziecka. Wobec tego małe korzyści przyniesie nauczycielowi podręcznik, choćby najlepszy — główną rzeczą jest natomiast, aby nauczyciel posiadał sam należyte poczucie budowy ornamentu, a równocześnie intuicje pedagogiczną i odpowiednią rutynę.

4) Ornamenty te powinny być stosowane o ile możności do przedmiotów które dziecko samo wykonało, a w każdym razie do takich, które dobrze zna i których sens należycie wyczuwa.

W życiu dziecka ogromnie ważną rolę odgrywa barwa. Dziecko potrzebuje barwy, i należy tę jego potrzebę jaknajpełniej zadowolnić. Naturalne pole do tego przedstawiają właśnie ćwiczenia zdobnicze. To też należy pozwolić dziecku pławić się dowolnie w barwach i nie krępować niczem jego zachcianek. Nie trzeba skłaniać do takich lub innych zestawień barwnych — a tem mniej podawać jakichś teoretycznych wskazówek. Dopiero później, a mianowicie około 15-go roku życia, można i trzeba zaznajomić uczni systematycznie z materjałem kolorystycznym i wskazać na główne zasady rządzące harmonją barw. Większość pedagogów twierdzi, że wszelkie teorje kolorystyczne nie mają żadnej wartości dydaktycznej. Zapatrywanie to jest, zdaniem mojem, (opartem na wieloletniem doświadczeniu) z gruntu fałszywe, jeżeli chodzi o młodzież dorastającą; natomiast jest w pełni słuszne, jeżeli chodzi o dzieci do lat 14-tu.

* *

Przejdziemy obecnie do drugiego działu ćwiczeń plastycznych, do ćwiczeń polegających na studjowaniu natury. Omawiając samorzutne rysunki dziecka wskazałem, że polegają one na procesie, który się rozgrywa pomiędzy duszą dziecka a kartką papieru. Obecnie wciska się pomiędzy dziecko a kartkę papieru trzeci czynnik, a mianowicie materjalny świat zewnętrzny. Ten świat zewnętrzny jest trójwymiarowy i nie da się pomieścić w płaskich schematach wyobrażenio-

wych, które nadawały się znakomicie do wyrażania niematerjalnego świata wewnętrznego. Istnieje pewna przeciwstawność pomiędzy temi dwoma ujęciami, a skutkiem tego przejście jest tak trudne, że racjonalniej będzie zrobić pewną przerwę. Uważam, że lepiej pozwolić, aby dziecko straciło zainteresowanie do owych płaskich, schematycznych rysunków — aby się one niejako same w niem wyżyły, i dopiero później — koło 9, 10 roku życia — przystąpić do studjum natury. Jestto tembardziej wskazane, że owe płaskie schematy znajdują swój naturalny ciąg dalszy w ćwiczeniach zdobniczych. Zdobnictwo więc można rozpocząć pierwej, i dopiero po pewnym czasie przystąpić, zupełnie niezależnie od niego, do obrazowania form świata zewnętrznego. Ćwiczenia te polegać będą przedewszystkiem na *wyczuciu* a następnie *przedstawieniu bryły.* Naturalne przygotowanie do nich stanowić będą wszystkie takie roboty, które polegają na kształtowaniu jakichś form przestrzennych. Lepienie z gliny, składanie przedmiotów z kartonu i t. p. wyrabiają poczucie bryły. Poczucie to powstaje z poczucia ruchu, które jest oczywiście pierwotniejsze i warunkuje wykonywanie celowych ruchów. Dziecko zatem zaczyna budować swój stosunek do świata zewnętrznego do dynamicznego poczucia przestrzeni i wytwarza następnie na jego podłożu statyczne poczucie przestrzeni, — które związane jest jeszcze do pewnego stopnia również z mięśniami. To statyczne poczucie przestrzeni stanowi podstawowe poczucie dla rzeźbiarza — nie wystarcza jednak dla rysownika. Potrzeba tu jeszcze czegoś więcej — potrzeba pewnej władzy, którą nazywamy *„wyobraźnią przestrzenną"*. Władza ta umożliwia nam świadome odtworzenie w myśli pewnego kształtu, w całej jego bryłowatości. Jasną wyobraźnię przestrzenną ma taki człowiek, który, zamknąwszy oczy, umie we własnej myśli oglądać bryłę i widzi ją niejako ze wszystkich stron równocześnie. Ta władza nie jest wcale wrodzoną człowiekowi, dziecko nie posiada jej wcale — a większość ludzi dorosłych dochodzi tylko do połowicznego jej wykształcenia. Nie należy jednak stąd wyprowadzać wniosku, że władza ta nie jest człowiekowi bardzo potrzebna; przeciwnie, ona właśnie jest podłożem, jest warunkiem umożliwiającym opanowanie *wiedzy techniczno-przyrodniczej.* Bez jasnej wyobraźni przestrzennej można wprawdzie zostać dobrym prawnikiem, filozofem, nawet matematykiem — ale dobrym przyrodnikiem, technikiem, astronomem i t. p. nie można zostać, jeżeli się jej, w pewnym przynajmniej stopniu, nie rozwinie.

Ludzkość w dawno odległych, przedhelleńskich epokach, nie rozporządzała tą władzą w stopniu dostatecznym, i dlatego mogła wytworzyć filozofję, literaturę, religję, ale nie wytworzyła wiedzy techniczno przyrodniczej. Rzemiosło i architektura były środkami, które stopniowo kształtowały wyobraźnię przestrzenną. Niepotrzeba bowiem dużego stopnia tej władzy, aby sobie wyobrazić bryły o kątach prostych, albo bryły obrotowe, któremi posługuje się przeważnie architektura i rzemiosło. Ludzkość w starożytności żyła, podobnie jak dziecko, życiem wewnętrznem i dlatego rysunki, jakie wytworzyła, polegają na płaskich schematach wyobrażeniowych i posiadają dużo wartości dekoracyjnych, czyli owego rytmu ornamentalnego. Wyobraźnia przestrzenna kształtuje się stopniowo przez tysiąclecia, — kształtuje się mozolnie, pod naporem rosnącego zainteresowania dla materjalnego świata zewnętrznego, który jest trójwymiarowy i tylko wyobraźnią przestrzenną opanować się daje. Proces ten ogromnie trudny, powtarza w skróceniu dziecko — ale ponieważ proces ten jest istotnie wyjątkowo trudny, wymaga on pomocy — wymaga rozumnej i świadomej swojego celu ingerencji nauczyciela. Poważne usługi pod tym względem oddać może nauka geometrji przestrzennej i t. p., ale główny ciężar spoczywa na kierowniku ćwiczeń plastycznych, który, przy pomocy robót ręcznych, modelowania, a potem rysunku natury może się znakomicie przyczynić do rozwinięcia tej, tak bardzo dla naszej kultury podstawowej władzy.

Zdaniem mojem, *studjum natury* (zwłaszcza w pierwszym okresie, t. j. od 9—15 r. życia) *powinno mieć przedewszystkiem tę władzę na oku.* Wszelkie twierdzenia, że chodzi tu głównie o wyrabianie poczucia piękna, o szybką i dokładną orjentację i t. p. nie wytrzymują krytyki. Poczucie piękna można kształcić przez roboty ręczne połączone ze zdobnictwem — można je kształcić przez umiejętne wskazywanie piękna w naturze i dziełach plastyków — znacznie zaś trudniej przez niedołężne z konieczności rysunki szkół ogólnokształcących, szybkość zaś orjentacji wyrabiają znacznie lepiej gry, sporty i t. p.

Studjum natury ma w pierwszym rzędzie na oku wyrabianie wyobraźni przestrzennej. Nawiązać je tedy należy, jak wspomniałem, nie do płaskich rysunków samorzutnych, ale do tych ćwiczeń, które polegają na kształtowaniu bryły w glinie lub kartonie. Dziecko, wykonawszy jakąś prostą bryłę własnemi rękami, wyczuwa wprawdzie jej kształt, ale nie umie sobie jeszcze tego kształtu w myśli jasno wyobrazić. Dobrze będzie, jeżeli tę właśnie, przez dziecko zbudowaną bryłę postawimy przed niem jako pierwszy przestrzenny model rysunkowy, *) — i skłonimy je do jej zobrazowania, przyczem nie chodzi o to, aby dziecko dobrze tę bryłę na papierze wyrysowało, ale o to, aby jej kształt jaknajlepiej wyczuło.

Wprawdzie nie ulega żadnej wątpliwości, że można uzyskać obraz każdej bryły na drodze zwyczajnego odtwarzania plam i linij — wprawdzie istnieją nawet kierunki w sztuce plastycznej, (np. pewien odłam impresjonizmu), które się na takiem założeniu opierają, ale niemniej metoda ta nie prowadzi w żadnym razie do zrozumienia i wyczucia kształtu przestrzennego i z tego względu jest zupełnie bezwartościowa w zastosowaniu do ćwiczeń rysunkowych *). Niezależnie od tego, jakie walory artystyczne dadzą się na tej drodze uzyskać, ćwiczenia takie nie mogą być punktem wyjścia przy rysunkach w szkołach ogólnokształcących, gdzie nie chodzi o malowanie obrazów, ale o kształcenie pewnych władz podstawowych. Ćwiczenia szkolne bowiem nie są przeznaczone dla uczniów specjalnie w tym kierunku utalentowanych, ale dla całego ogółu. Powinni z nich odnosić korzyść nietylko ci, bardzo nieliczni, którzy mają zostać malarzami, ale przedewszystkiem wszyscy inni. W szkołach początkowych nie może w żadnym razie chodzić o to, czy rysunek na kartce wypadnie lepiej, czy gorzej, gdyż kartkę tę się wyrzuca — natomiast chodzi bardzo o to, czy uczeń się gorzej, czy lepiej orjentuje w świecie trójwymiarowym, w którym żyć i działać musi przez całe życie.

Ćwiczenia powinny zatem być prowadzone w ten sposób, aby ucznia odciągnąć od kopiowania linij i płaskich plam, i skłonić do wysiłku wyobraźni. Ponieważ wysiłek taki jest nużący, uczeń pragnie go ominąć, i dlatego uparcie dąży do kopiowania plam i linij, które go znacznie mniej wyczerpuje. Każdy prawdziwy pedagog wie, że rozwijać jakiekolwiek władze można jedynie przez wysiłek. Nie należy więc wysiłków omijać, ale tylko dążyć do tego, aby one były racjonalne. Różne mogą być metody skłaniania ucznia do wysiłku wyobraźni przestrzennej. Metody te omówiłem w książce: „Studjum formy, barwy i światła". Z braku miejsca niemogę ich tutaj powtarzać i ograniczyć się muszę do zaznaczenia najważniejszych:

1) Model nie powinien być umieszczony wygodnie, t. j. tak, aby uczeń mógł wzrokiem bezpośrednio z niego na papier „przeskakiwać", gdyż takie ustawienie skłania do bezmyślnego odtwarzania plam i linij. Lepiej jest, jeżeli uczeń musi głowę silnie zwracać, aby skutkiem tego musiał kształt w wyobraźni przynajmniej przez chwilę zatrzymać. Ale, i przy takiem rysowaniu może uczeń pomijać wyobraźnię przestrzenną, ograniczając się do wyobraźni linijnej i płaszczyznowej: Może przenosić na papier spamiętane linje i plamy. Rozwój tych dwóch władz (wyobraźni linijnej i płaszczyznowej) jest wprawdzie również bardzo cenny, ale znacznie łatwiejszy niż rozwój właściwej wyobraźni przestrzennej. Tamte rodzaje wyobraźni ćwiczy dziecko już przy pierwszych płaskich rysunkach ćwiczy je również przy zdobnictwie — a wobec tego, przy studjum bryły, należy cały nacisk skierować na wyobrażanie bryły jako takiej.

2) Należy skłaniać ucznia, aby proporcyj nie ustalał przez porównywanie linijnych wymiarów długości i szerokości. Takie porównywanie, zwłaszcza jeżeli towarzyszy mu mierzenie ołówkiem, odciąga zasadniczo od bryłowatego ujęcia i skłania do sylwetowego traktowania formy. Mierzenie linijne jest zatem w najwyższym stopniu nieracjo-

*) Rysowanie brył powinno być poprzedzone rysunkiem płaskich modeli. Płaskie modele nie odwołują się jeszcze do wyobraźni przestrzennej, ale uczą już obserwacji natury, której dziecko zrazu wcale nie rozumie. Przy takich modelach, jak np. liście, można równocześnie kształcić poczucie jednolitej konstrukcji, odniesionej do osi formy. W ten sposób dziecko zmuszone jest wyobrazić sobie najpierw ten kształt i dopiero ten wyobrażony kształt probuje na papierze wyrazić. Jest to zatem kształcenie wyobraźni płaszczyznowej, które stanowi dobre przygotowanie do kształcenia wyobraźni przestrzennej. Nie omawiam tej sprawy, ponieważ opisałem ją szczegółowo w mojej książce: „Studjum formy, barwy i światła", na str. 67.

*) Mam na myśli tę stronę ćwiczeń, która zmierza do wyrabiania wyobraźni przestrzennej. W dalszym ciągu będzie mowa o tem, że obserwacja plam i linji jako takich potrzebna jest do szkolenia umiejętności wyrażania bryły na płaszczyźnie.

nalne pod względem dydaktycznym, a ponadto stanowi metodę zgoła niepraktyczną *). Jeżeli rysunek nie jest naprawdę bryłowato zbudowany i ma charakter sylwetowy, to porównywanie proporcyj jego z naturą jest niesłychanie utrudnione. Łatwo stwierdzić eksperymentalnie, jak trudno najwytrawniejszemu rysownikowi określić np. stosunek długości nachylonej (a więc skróconej) głowy, do szerokości klatki piersiowej, jeżeli te stosunki ujmuje linijnie. Dużo łatwiej mu będzie znaleźć właściwe ustosunkowanie nawet przy silnych skrótach, jeżeli rysunek przedstawia rzeczywiste bryły i jeżeli, porównując głowę z klatką piersiową, *„waży"* te dwie formy w swojem poczuciu. Takie „ważenie" brył poczuciem jest najracjonalniejszą metodą ustalania proporcyj, choćby dlatego, że skróty nie wpływają tu zgoła na ocenę i nie utrudniają jej. Na tem głównie polega fakt, że człowiek ocenia doskonale na ulicy, kto ma głowę dużą, albo małą — na papierze zaś tensam człowiek wyrysuje głowę czasem dwa razy za dużą. Na ulicy człowiek widzi i czuje *bryły* — na papierze zaś mierzy *długości* — i to mu właśnie utrudnia zadanie. Trzeba więc skłonić ucznia, aby patrzał na rysunek, jako na przestrzenną formę, a nie jako na płaski papier.

3) Ważną jest również rzeczą, aby uczeń nie obserwował jednej linji konturowej, ale aby równocześnie ujmował obustronny kontur ograniczający bryłę. Patrząc np. na garnek, nie powinien odtwarzać lewego zarysu niezależnie od prawego, ale powinien patrzeć niejako na oś garnka i uświadamiać sobie bryłę zamkniętą oboma konturami. Przyjęcie *osi* jako *zasady,* około której forma jest zbudowana, stanowi jedną z najbardziej podstawowych zasad rysunku *konstrukcyjnego* *).

4) Każdą prostą bryłę powinien uczeń ujmować wyobraźnią, porównując ją do najprostszej bryły, do jakiej porównać się daje (kula, elipsoida, stożek, graniastosłup, ostrosłup), aby równocześnie wyczuć, czem się od tej najprostszej bryły przedewszystkiem różni. Jeżeli bryła jest bardziej złożona, może ją ująć w postaci kilku takich prostych brył, osadzonych na osiach i temi osiami ze sobą w jedną logiczną całość związanych.

5) Podstawową zasadą dla konstrukcyjnego ujmowania formy jest również i to, aby uczeń zaczynał od ogółu i stopniowo przechodził do szczegółów. Przy formach organicznych należy zacząć od bryły najważniejszej, i wszystkie inne bryły do tej jednej najważniejszej odnosić — zarówno pod względem układu osi, jak pod względem proporcyj. Dużo błędów proporcyj powstaje przez to, że porównuje się bryły ze sobą kolejno (głowę z klatką piersiową, klatkę piersiową z miednicą, miednicę z udem i t. d.). Przy takiem porównywaniu błędy sumują się i kiedy uczeń od głowy dojdzie wreszcie do stopy, okaże się, że stopa ta wypadła np. dwa razy za mała w porównaniu z głową. Błędy będą znacznie mniejsze, jeżeli uczeń sprobuje każdą poszczególną część porównywać z jedną podstawową formą główną (np. z klatką piersiową).

6) W późniejszym nieco okresie może uczeń probować odtworzyć bryłę na papierze w innem położeniu, niż rzeczywiście się znajduje — albo też probować, odtworzyć bryłę zupełnie z wyobraźni t. j. po jej usunięciu. Tutaj należy dobrze zrozumieć, że takie rysowanie nie powinno polegać na *pamięci wzrokowej,* t. j. na mechanicznem spamiętaniu sylwety, ale na wyobraźni przestrzennej. Uczeń, który nauczył się porównywać dane formy do najprostszych brył (uświadamiając sobie najistotniejsze odchylenia formy od tych najregularniejszych brył), może je w wyobraźni swojej nosić jako takie, nie wysilając się zgoła na spamiętanie tej czy innej linji związanej z jednem tylko położeniem modela. Jeżeli uczeń zdobędzie takie jasne wyobrażenie bryły, niezależnie od położenia, może dojść do tego, że potrafi daną bryłę narysować z wyobraźni w każdem dowolnem położeniu *). Takie

*) Gdyby chodziło istotnie o mierzenie jakichś długości, to należałoby używać do tego właściwszych przyrządów, nie zaś ołówka.

*) Spotyka się nauczycieli, którzy zalecają określanie plam cienia i półcieni linjami prostemi. Uczeń wydziela te plamy *wrażeniowo* i wytwarza rysunek podzielony na różne wieloboki. Taki rysunek ma pewne pozory rysunku konstrukcyjnego, chociaż nie jest nim zgoła, o ile plamy te wydzielone są wrażeniowo.

*) Jeżeli weźmiemy pod uwagę np. regularny sześcian, to możemy względnie łatwo wyobrazić sobie ten kształt jako bryłę. Jeżeli zaś umiemy wyrazić graficznie bryłę, którą sobie jasno wyobrażamy (o czem będzie mowa dalej), to będziemy mogli ten sześcian narysować w każdem położeniu. Natomiast, jeżeli byśmy chcieli spamiętać sylwetę sześcianu w jakiemś jednem położeniu, to przekonamy się, że taka sylweta miewa kształt dość złożony i nieregularny, tak, że prawidłowe odtworzenie tej sylwety z natury przedstawia dość znaczne

rysowanie jest rzeczywistym rysunkiem z wyobraźni i ono to rozwija tę cenną władzę, potrzebną każdemu człowiekowi, który się chce należycie w trójwymiarowym świecie zmysłowym orjentować. Na tych kilku uwagach ograniczę się odnośnie do zagadnienia kształcenia wyobraźni przestrzennej i poczucia jednolitej konstrukcji bryły.

Sama wyobraźnia nie wystarcza jednak do wykonania rysunku. Potrzeba jeszcze zdobyć *umiejętność wyrażania* na płaszczyźnie papieru tej bryły, którą ujęliśmy naszą wyobraźnią. Na to potrzeba wyrobienia poczucia perspektywy i światłocienia. Potrzeba umiejętności racjonalnego stosowania linji i plamy jako środków ekspresji. Linja i plama bowiem stanowią dwa główne elementy graficzne, umożliwiając zobrazowanie bryły. Chodzi o to, aby uczeń nauczył się niemi posługiwać, t. j. aby kreśląc jakąś linję, albo kładąc jakąś plamę, nie czynił tego dlatego że taką linję albo plamę na modelu spostrzega, ale wyłącznie na to, aby temi elementami wyrazić ową bryłę, którą sobie we własnej wyobraźni ukształtował. Uczeń musi wyczuć związek, jaki zachodzi pomiędzy temi elementami graficznemi a bryłą przestrzenną; na wyczuciu tego związku polega bowiem istotna umiejętność wyrażania bryły, którą się już zrozumiało. Aby ten związek wyczuć, musi się uczeń ćwiczyć w specjalnem patrzeniu — w patrzeniu, które by można nazwać: malarskiem. To patrzenie polega na tem, że uczeń stara się uświadomić sobie bezpośrednio plamy i linje, jakie się na siatkówce jego oka odbijają, czyli uświadomić sobie płaski, wrażeniowy obraz przedmiotów. Ten płaski, wrażeniowy obraz powinien następnie porównać z wyobrażeniem przestrzennej bryły, które już zdobył, i przez to porównanie wyczuć, jaki istnieje związek pomiędzy linją i plamą z jednej strony, a bryłą z drugiej.

Przeciętny człowiek nie umie, ani wytworzyć jasnego wyobrażenia bryły, ani nie umie jasno uświadomić sobie płaskiego obrazu wrażeniowego, odbitego na siatkówce oka. W świadomości jego istnieje pewna chaotyczna mieszanina płaskich elementów wrażeniowych i przestrzennych elementów wyobrażeniowych, zespolonych ze sobą pojęciowym sensem danej formy. Wytrawny plastyk umie osobno uświadomić sobie kształt przestrzenny danego przedmiotu — a osobno umie skierować uwagę na same plamy płaskie, jakie się na siatkówce oka odbijają. Jedno i drugie uświadamia on sobie przy tem niezależnie od sensu danego przedmiotu. Zwyczajny człowiek patrząc np. na drzewo, widzi do pewnego stopnia kształt tego drzewa, ale nie umie sobie tego kształtu przestrzennie jasno wyobazić. Widzi on również do pewnego stopnia plamy światła i cienia, ale tych plam także nie umie sobie jasno uświadomić. Wyobraża sobie przytem pień i gałęzie (bronzowe) oraz liście (o jednym tonie zielonym). Nie zdaje sobie wcale z tego sprawy, że w rzeczywistości nie widzi bronzowych gałęzi i zielonych liści, ale miljony plam różnokolorowych, z których dopiero sam wytwarza pojęcie kolorów lokalnych. Jasno uświadamia on sobie tedy głównie pojęcie drzewa. Malarz umie zupełnie zapomnieć o tem, że ma przed sobą drzewo; wyobraża on sobie jego kształt i rysuje ten kształt często w taki sposób, jakby to była jednolita, masywna bryła — rysuje niejako płaszcz drzewa, nie uwzględniając liści. Niezależnie od tego umie on zapomnieć zarówno o tem, że ma przed sobą drzewo, jak o tem, że ma przed sobą pewną bryłę przestrzenną — a wtedy widzi plamy np. żółtozielone, fioletowe, bronzowe, jasne, ciemne i t. d. w pewnym układzie płaskim.

Te trzy zasady (zasadę sensu, czyli idei, zasadę kształtu przestrzennego, zasadę wrażeniowych, płaskich plam) ujmuje zwyczajny człowiek w poczuciu swojem zupełnie chaotycznie — nakładają się one niejako wzajemnie na siebie, przyczem jedna z nich góruje zazwyczaj w związku z takiem, lub innem nastawieniem psychicznem. Wytrawny plastyk może dojść do tego, że umie każdą z tych trzech zasad ująć w swojem poczuciu, albo nawet w swojej świadomości, prawie zupełnie niezależnie od dwóch innych. To rozróżnienie umożliwia mu wyczucie, jaki jest związek pomiędzy sensem danego przedmiotu, czyli jego ideą, a kształtem przestrzennym — z drugiej zaś strony, jaki jest związek pomiędzy płaskiemi plamami wrażeniowemi, a kształtem danej bryły. Dobry artysta musi te trzy zasady w *poczuciu* swojem odróżniać — dobry pedagog powinien umieć wydzielić je również w swojej *świadomości*.

Kto umie uświadomić sobie płaskie sylwety plam, rzuconych na siatkówkę jego oka

---

trudności, a spamiętanie jej jest właściwie *zupełnie niemożliwe*. To samo odnosi się do każdej innej bryły.

przez bryłę, ten może zrozumieć (świadomie albo poczuciem), na czem polega światłocień i na czem polega perspektywa. Będzie on mógł bezpośrednio zdawać sobie sprawę ze zjawisk perspektywicznych, bo będzie mógł zobaczyć obraz w takiej postaci, jaka wynika z deformacji rzutu perspektywicznego. Nie będzie potrzebował *dowiadywać* się np. o tem, że linje równoległe zbiegają się na obrazie w jednym punkcie, albo, że każdy wymiar maleje, w miarę oddalenia od oka. Będzie on bowiem te zjawiska bezpośrednio *oglądał*. Taksamo nie będzie potrzebował uczyć się tego, że przy świetle skoncentrowanem istnieje część zacieniona i część oświetlona, że najciemniejsze tony pojawiają się zazwyczaj na granicy cienia, że w cieniu występuje nietylko inny stopień jasności, ale i inne zabarwienie, że, jednem słowem, niema w obrazie wrażeniowym barw lokalnych, ale że pojawia się pewien logiczny kompleks plam światłocieniowych (różnych pod względem jasności i różnych pod względem barwy), związanych z formą przestrzenną i, że z tego to kompleksu budujemy dopiero w poczuciu wyobrażenie formy przestrzennej i budujemy wyobrażenie barwy lokalnej. Nie będzie się potrzebował tego wszystkiego *uczyć*, o ile będzie w stanie te rzeczy *zobaczyć*. Aby zaś te rzeczy zobaczyć, musi umieć uświadomić sobie ową projekcję bryły na siatkówce oka, czyli owe płaskie kompleksy plam — zobaczyć je zupełnie niezależnie od samego wyobrażenia bryły przestrzennej. Nauczyciel powinien szukać sposobów, aby naprowadzić ucznia na to „malarskie patrzenie", co wcale nie jest łatwe, gdyż w gruncie rzeczy nie chodzi tu o takie, lub inne „patrzenie" ale o pewien wysiłek uświadomienia. Chodzi o wprowadzenie do świadomości tego obrazu wrażeniowego, który przy zwyczajnem patrzeniu pozostaje poza sferą świadomości. Jako pomocnicze środki do tego celu służyć mogą: mrużenie oczów, stawianie rysunku tuż obok modela i rysowanie w tej pozycji, rysowanie na szybie, oglądanie plam (zwłaszcza cienia) na modelu przez nieduży otwór wycięty w papierze białym i czarnym dla porównania danej plamy cienia z tonem białym i czarnym i t. p. Środków takich należy używać bardzo ostrożnie i bardzo umiejętnie, ponieważ są to środki przeciwdziałające kształceniu wyobraźni przestrzennej. Trzeba ich używać tylko w pewnych chwilach, w jasno określonym celu Powtarzam jeszcze raz, że uświadomienie tego płaskiego obrazu wrażeniowego dopiero wtedy pouczy go o prawach perspektywy i światłocienia, jeżeli niezależnie od niego potrafi sobie również uświadomić sam kształt przestrzenny — i te dwie rzeczy ze sobą porównać. Te dwie rzeczy, te dwie zasady (wyobrażenie bryły i wyrażenie płaskich plam) są sobie oczywiście przeciwne; wysiłek potrzeby do zdobycia wyobrażenia bryły jest niejako odwrotny — jest sprzeczny z tym wysiłkiem, jaki prowadzi do uświadomienia płaskich plam wrażeniowych. Jeżeli nauczyciel nie zrozumie jasno tego przeciwieństwa, to ćwiczenia, skierowane chaotycznie to w jedną, to w drugą stronę, zwalczają się wzajemnie — zdobycze anulują się do pewnego stopnia i uczeń nie robi należytych, rzeczywistych postępów, pomimo że pilnie pracuje.

Umiejętne kierowanie wysiłków, zarówno w jednym, jak drugim kierunku — racjonalne uporządkowanie, ustosunkowanie tych dwóch sposobów patrzenia, należy do najtrudniejszych zadań nauczyciela rysunków. Jestem przekonany, że pedagog, któryby tę sprawę umiał należycie ująć, skróciłby temsamem czas ćwiczeń bardzo znacznie — może do połowy — względnie podwoiłby rezultaty.

Tak więc uświadomienie sobie tych dwóch sposobów ujmowania rzeczywistości (wrażeniowego i wyobrażeniowego) jest równocześnie ćwiczeniem, prowadzącem do opanowania światłocienia i perspektywy, czyli do opanowania głównych zasad, umożliwiających wyrażenie, na płaskiej powierzchni papieru, dowolnej bryły przestrzennej, ujętej wyobraźnią. Kto te rzeczy należycie przemyśli, ten uzna niewątpliwie, że *każdy bez wyjątku prawdziwie dobry rysunek jest zawsze ostatecznie rysunkiem z wyobraźni.* Jak z tego pobieżnego szkicu widać, ćwiczenia rysunkowe polegają na procesach psychicznych bardzo skomplikowanych. Zadanie dobrego nauczyciela jest niesłychanie trudne i wymaga gruntownego przygotowania. Malarz może tworzyć pierwszorzędne dzieła sztuki, bezpośrednio z poczucia, nie mając o tem wszystkiem, co się dzieje w jego poczuciu, prawie żadnego wyobrażenia, ale nauczyciel nie może spełnić dobrze swojego obowiązku, jeżeli tych rzeczy nie opanował zarówno poczuciem, jak świadomą myślą. Nauczyciel musi wiedzieć czego i jak uczyć należy, gdyż musi stosować

się do różnych indywidualności uczni i musi umieć każdemu dać takie rady, jakie jemu właśnie są potrzebne. Dobry nauczyciel nie musi być wcale twórczym artystą plastykiem, ale musi *rozumieć* wiele rzeczy, których nie potrzebuje rozumieć artysta. Ponadto, musi on mieć jeszcze *twórczą intuicję pedagogiczną.*

Nie mogąc w jednym artykule, nawet pobieżnie naszkicować metody, która się na tych założeniach opiera, ograniczyć się muszę do tych kilku uwag wstępnych, w których uwzględniłem przedewszystkiem kształcenie wyobraźni przestrzennej, jako najważniejszej władzy. Dobrze prowadzone rysunki powinny, poza rozwijaniem tej władzy, przynieść jeszcze wiele innych, cennych korzyści, których z braku miejsca nie omawiam. Wspomnę tylko, że powinny one wyrabiać zdolność koncentrowania uwagi na jednym przedmiocie. Zdolność ta, kształcona na formach materjalnych, może się przenieść także na całe życie myślowe i wtedy przynosi oczywiście nieocenione korzyści. Poza tem powinny te ćwiczenia wyrabiać poczucie logicznej i jednolitej budowy formy, co pośrednio wpływa na potęgowanie poczucia jednolitości i logiki wogóle. Wreszcie ćwiczenia te powinny również wyrabiać poczucie piękna, które zresztą wiąże się ściśle z poczuciem jednolitości i logiki formy.

Wysuwając na pierwszy plan w szkołach ogólnokształcących założeń artystycznych (często pseudokratycznych) przy studjum natury, niszczymy cały sens dydaktyczny tych ćwiczeń i skłaniamy do bezwartościowego „obrazkowania". W okresie późniejszym, t. j. około 14 r. życia, kiedy aparat psychiczny ucznia jest już niejako zmontowany, można przesunąć punkt ciężkości ćwiczeń rysunkowych na stronę praktyczną. Można je prowadzić z tą myślą, aby uczeń umiał narysować każdą prostą formę. Umiejętność taka oddaje duże usługi w życiu codziennem, a w wielu zawodach jest niezbędna. Taka umiejętność nie ma oczywiście nic do czynienia ze „sztuką".

* * *

Nie wyczerpując tych różnych zagadnień dydaktycznych, związanych z podstawowem zagadnieniem wyobraźni przestrzennej, pragnę na zakończenie zwrócić jeszcze uwagę na to, że te dwa działy ćwiczeń plastycznych, które kolejno omówiłem (ćwiczenia zdobnicze i studjum natury), mają zupełnie różne i pod wieloma względami przeciwne sobie założenia. Łączenie zdobnictwa ze studjum natury, zwłaszcza w okresie początkowym, uniemożliwia zupełnie osiągnięcie poważniejszych korzyści zarówno w jednej dziedzinie, jak w drugiej. Stosowanie natury do zdobnictwa niszczy ornament, wprowadzając wartości przestrzenne i rozsadzając jego rytmiczną organizację. Zabija również „typ" ornamentalny, który, jak wiemy, wiąże się ściśle z rzemiosłem. Elementy formy, jakie daje narzędzie, są bowiem inne, niż te, które wytwarza przyroda. Kto się np. sili, aby skomponować ornament ze słoneczników i utkać go, dajmy na to, w kilimie, ten nie będzie w stanie zatrzymać w tym sztucznym tworze piękna, jakie żyje w słoneczniku. Piękno to potrzebuje bowiem przestrzeni, aby się wypowiedzieć, potrzebuje różnych kierunków, różnych płaszczyzn, w których się rytm rozprzestrzenia. Słonecznik sylwetowo spłaszczony traci cały swój charakter, cały rytm, całe piękno, i przemienia się w konglomerat bezkształtnych plam, w których się tylko domyśleć można słonecznika. Piękna, jakie wyraża się w słoneczniku, niema tam właściwie wcale. Artysta, pragnący w ten sposób wyzyskać naturę, przekona się ponadto, że ze słoneczników tak spłaszczonych, nie będzie w stanie zbudować logicznego i jednolitego w swej organizacji rytmicznej ornamentu; a wreszcie przekona się, że plamy te nie dadzą się utkać w kilimie, że technika zmusi go, aby te plamy zniekształcił, niszcząc resztę graficznego sensu, jaki się w nich wypowiadał.

Z drugiej strony, wprowadzanie wartości ornamentalnych do studjum natury, zmusza do płaskiego, sylwetowego jej ujmowania. Przez to samo przeciwdziała kształceniu wyobraźni przestrzennej, której spotęgowanie stanowi główny cel ćwiczeń, związanych z naturą. Nauczyciel rysunków powinien tedy w pierwszym okresie unikać bardzo starannie wszelkiego sylwetowego rysunku — wszelkiej stylizacji płaskiej i t. p.

Łączenie wartości dekoracyjnych z naturą należy do najtrudniejszych problemów artystycznych. Rozwiązanie takie wymaga *wyjątkowych zdolności,* a przedewszystkiem wymaga poczucia *„stylu"*, bez którego wszelkie tego rodzaju eksperymenty prowadzą nieuchronnie do form przykrych w rodzaju secesji.

Ćwiczenia te mogą mieć tedy zastosowanie *w szkołach artystycznych,* gdzie nau-

czyciel ma do czynienia z rzeczywistemi talentami, nigdy zaś w szkołach ogólnokształcących, gdzie talenty malarskie zdarzają się niesłychanie rzadko. Trzeba dobrze zdać sobie sprawę z tego, że na trzydziestu uczni bywa rzadko więcej, niż dwóch utalentowanych — a często niema wogóle żadnego, któryby wykazywał artystyczne uzdolnienie. Nauczyciel nie może więc przy ćwiczeniach odwoływać się do talentu, ale musi uczyć czegoś, co każdemu w życiu przyniesie korzyści. Na takich właśnie założeniach oparłem moją dydaktykę, której ogólne podstawy starałem się w niniejszym artykule wyjaśnić.

M. RUDZIŃSKA

Roboty kobiece w szkołach żeńskich zagranicą.

(Referat zjazdowy).

(Ciąg dalszy).

I. LEKCJA.

Środa, 13 sierpnia. — Pestalozzi — Fröbelhaus.

Kurs nauczycielek rzemiosł (Werklehrerinnenkurs). — *Kandydatki,* to młode nauczycielki robót kobiecych w szkołach powszechnych, które przygotowują się do drugiego egzaminu.

II rok nauki — 1-sza lekcja po wakacjach letnich.

Prelegentka: p. Margot Grupe.

1. Obserwacje z wywczasów wakacyjnych w nawiązaniu do sprawy robót kobiecych.

2. Omówienie i ocena pracy wykonanej podczas wakacji letnich. (Serweta do przechowania robót — Einschlagtuch).

3. Omówienie nowej pracy.

I. a) Wrażenia ze wsi położonej w Karkonoszach (ilustrowane zdjęciami fotograficznemi, przedstawiającemi stroje ludowe, zabytki sztuki);
b) Wrażenia z wycieczki do Wiednia: A. Magazyny. B. Moda. C. Nowe budowle;
c) *Z nad morza.* — 1. Życie rybaków. 2. Wyrób sieci. 3. Zwyczaje (ilustrowane zdjęciami fotograficznemi).

II. *Ocena prac.*

1) Kandydatki wypowiadają po kolei, jak zamierzały temat rozwiązać, pokazują projekty i szkice, wyjaśniają na jakie trudności natrafiły i jak z nich wybrnęły.
2) Wzajemne pytania i tłumaczenia.
3) Ocena.
4) Zdanie i wyjaśnienia prelengentki.

III. *Omówienie nowej pracy.*

Kandydatki wyraziły zamiar i chęć wykonania paska do sukni (na wasztaciku na podstawie prac. Koptyjskich (Koptische Arbeit).

Rozważyły:
1) Jak wziąść się do tego?
2) Gdzie zaczerpnąć wzorów?
3) Jakie muzea i bibljoteki zwiedzać?

Prelegentka dodaje ze swej strony wyjaśnienia, poucza jak najłatwiej wykonać sobie samej warsztacik, jak zabrać się do pracy (tylko b. ogólnie). Zachęca natomiast, by na podstawie bacznej obserwacji same doszły drogą prób do rozwiązania sposobu wykonania potrzebnej techniki. Na następną lekcję mają przynieść warsztaty i wykonane próbki, na podstawie których wywiąże się znowu odpowiednia dyskusja.

Uczenice, opowiadając wrażenia z wakacyj, podały pobudki, które do swej pracy ręcznej znalazły. Opowiadania były bardzo ciekawe i wskazywały najlepiej, jaki związek zachodzi dziś między widzianem i przeżytem, a pracą w szkole i jak się naukę do życia przystosowuje.

Lekcja była też najlepszym dowodem, jak swobodny ton dyskusji budzi u uczenic zainteresowanie i zachęca je do intensywnego myślenia.

II. LEKCJA.

Hermanswerder. — Seminarjum Techniczne. — I rok nauki.

5 lekcyj po kolei:
1) Język ojczysty.
2) Historja sztuki.

3) Religja.
4) Śpiew.
5) Roboty kobiece.

Lekcje dały żywy przykład koncentracji przedmiotów. Należy podnieść zgodę, porozumienie się wzajemne, współpracę grona, które obrawszy jeden temat, żywo i barwnie lekcje przeprowadziło, choć zdawaćby się mogło, że szczegóły powtarzają się, — tymczasem one jeden z drugiego wypływały, tworząc ciekawą, jednolitą całość.

Temat opiewał: Czasy baroka.

I. Język ojczysty.

1) Odwołanie do lektury w czasie wakacyj.
2) Przykłady stylu w czasie baroka (uczenice).
3) Odczytanie i omówienie kilku listów (nauczycielka).
4) Przykłady z życia w tej epoce: nakrycie stołu, ceremonjał dworski, urządzenie mieszkania (na podstawie lektur, zwiedzanych muzeów, nauki, historji).
5) Tematy zadań (uczenice).

II. Historja sztuki

popierana obrazami świetlnemi.

1) Czasy baroka w budowlach kościelnych (katolickich i protestanckich).
2) Budowle świeckie owych czasów.
3) Niektóre szczegóły bliżej omawiane.
4) Budowle starożytne.
5) Różnice w szczegółach.

Uczenice wypowiadały spostrzeżenia, zadawały pytania, — nauczycielka odpowiadała, poczem wyłożyła im niektóre szczegóły.

III. Religja.

1) Czasy baroka w religji protestanckiej.
2) Wyznanie augsburskie wierszem. Rozbiór wiersza pod względem rymu i rytmu.
3) Wytłumaczenie, dlaczego właśnie poeta ten rym i rytm obrał.
4) Przytoczenie jednego punktu. Jego dokładny rozbiór.
5) Bach, twórca kompozycji do wyżej wspomnianego wiersza.

IV. Śpiew.

1) Oddanie rytmiki utworów.
2) Wykonanie częściami z uwzględnieniem interpunktacji.

V. Roboty kobiece.

1) Pogadanka na podstawie początkowych wiadomości.
2) Czas a moda w ubiorach.
3) Jaką musiała być moda.
4) Wykonanie z bibułek damy w stroju z czasów baroka.
5) Ocena pracy, wyjaśnienia, poprawka błędów.
6) *Zebranie.*

III. LEKCJA.

Wtorek, 19 sierpnia. — Państwowe Seminarjum Techniczne — Potsdam. Rok II. Lekcja II. 9—10.

Temat: *Kombinacje ściegu krzyżykowego.*

I. Powtórzenie istoty ściegu.
II. Omówienie kilku możliwości
III. Praca kandydatek, próby (20 minut).
IV. Ocena tych prac podzielona na 3 grupy według kierunków w jakim ścieg był zrobiony. — Godzą się na kierunek poziomy.
V. Wszystkie wykonują próby w kierunku poziomym.
VI. Powtórna ocena:
1. Zalety i wady prac.
2. W której najsilniej uwidoczniony cel.
3. Dobór barw.
4. Prace chybione.

Nauczycielka tłumaczy zasady, polecając zastosowanie ściegu na torebce.

IV. LEKCJA.

Środa 20 sierpnia. Lekcja I. 8 — 9.50.
Szkoła Powszechna.
Caroline v. Humboldt.
Oddział III. Lat 8 — 9. Lekcje próbne semin.

Temat: Wykonanie ozdobnego łańcuszka na szyję z dowolnych koralików, różnej barwy i wielkości.

Cel: Ćwiczenia rytmiczne na 2—3—4.

Tytuł: Wrażenia z pobytu na wsi.

I. 1) Wieczór na wsi, przyroda.
2) Powrót ptaków do gniazd.
3) Głosy powitania i radości: gołębi, kukułki, gęsi, kogutów.

II. Wyrazić to pochodem, kreskami, kółkami na tablicy.

III. Wyrazić to samo w robocie łańcuszka. Rytm dowolny. Długość 10 cm.

Dzieci wybierają koraliki dowolnie do barwy, wielkości i kształtu np. jeden kanciasty, drugi okrągły, jeden mały, drugi duży i t. d.

Praca dzieci 10—15 minut.

IV. Sposoby zaczynania. Dzieci próbują same, nauczycielka wzgl. uczenica tłumaczą. Które prędzej skończyły swoje 10 cm. robią dalej, w drugim rytmie i trzecim.

V. Ocena i omówienie pracy (do oceny grupują się dokoła dużego stołu nauczycielki, każda ma miejsce). Rozdział robót a) najlepsze, b) dobre, c) słabe. Dyskusja. Błędy, szczegóły.

VI. Poprawa i wykończenie.

VII. Dzieci dostają łańcuszki do domu, mają próbować zestawiać inaczej.

V. LEKCJA.

Oddział IV. Lat 9—11. L. II. 9—19.50.

Temat: Czapki z kolorowego paieru na festyn dziecięcy.

I. Pogadanka na temat: Wieczorny festyn dziecięcy.

II. Postanowienie roboty czapek grupami po trzy).

III. Wybór kolorów.

IV. Odformowanie na głowach (każda forma indywidualna, żadna nie powtarza się).

V. Prace dzieci (15 minut).

VI. Ubierają czapki i idą do środka.

VII. Wybór trzech najlepszych.

VIII. Dokładne omówienie i uzasadnienie: 1) formy, 2) kolorów, 3) celu.

IX. Zebranie.

X. Poprawa reszty czapek.

(C. d. n.).

LUDWIK TYROWICZ,
art. grafik.

Linoleoryt w szkole średniej.

(Nowe myśli nad wychowaniem estetycznem)

(Dokończenie).

Co posiada więcej wartości?

Krótkie doświadczenie pouczyło mnie, jak zbawienną jest lekcja linoleorytu w szkole średniej. Przedewszystkiem wnosi on do szeregu nastroju klasy żywe zainteresowanie się młodzieży czemś nowem. Sam przedmiot bez sztucznych sposobów daje ciągłe spontaniczne zainteresowanie się młodzieży nauką. Ciekawość automatycznie wzrasta, drogi, jakiemi ma iść praca, przesuwają się same, jak za działaniem jakiejś cudownej zwrotnicy. Wreszcie koroną wysiłku jest radosny, namacalny efekt pracy, odbitka. O głębszych formalnych wartościach powiedziałem poprzednio dość. Co lepsze? Czy rysunek, stworzony w udręce i bez świadomości pełnej o jego wartości, czy odbitka z linoleorytu, nie zostawiająca żadnych zagadek, niedociągnięć? Rozstrzygnie tu najlepiej porównanie dwóch prac. Poza formalnemi korzyściami przynosi linoleoryt jeszcze i inne, praktyczne, życiowo-budujące korzyści. Oto plansze linoleorytowe dają się użyć, jako klisze drukarskie. Mogę sobie pochlebić, iż wprowadziłem to po raz pierwszy u nas na terenie piśmiennictwa szkolnego. Pisemko szkolne musi mieć ilustracje. Gdy ich nie posiada, najmądrzejsze artykuły tracą swój sens, gdyż młodzież niema zainteresowania dla zadrukowanego papieru, nie doznaje radości, jakie się jej należą. Klisze drukarskie, siatkowe czy kreskowe, to rzecz droga, pisemko nie może sobie na nie pozwolić. Ale potrzeba ryciny jest nadal sprawą do rozstrzygnięcia.

Zachęciłem młodzież do linoleorytu, wyjaśniłem jej, jaka jest sytuacja i jakie korzyści i dla pisma i dla każdego autora, umieszczającego w piśmie ilustracje. I nie musiałem długo czekać na efekt mego wynalazku. Wzięto się do roboty ochoczo, jak rzadko i w niedługim czasie mogłem zanieść do drukarni kilkanaście linoleorytów, nabitych na deskę, tak, że przypominały zupełnie drukarskie matryce. Pismo prowincjonalne otrzymało żywą szatę ilustracyjną. Piekący postulat ryciny w gazecie młodzież

rozwiązała sama. Dowód samodzielności, uwieńczony wynikiem realnym był w tym wypadku, jak, zdaje się, silnem nawiązaniem do twórczej szkoły. Dalsze budujące wyniki linoleorytu to zetknięcie się ręki dziecka z materjałem.

„Dajmy młodzieży materjał i narzędzie, a będzie tworzyć”, woła niemiecki propagator linoleorytu [1]). Jest tworzywo, dziecko, biorąc je do ręki, bierze na siebie rolę twórcy. Nie będzie ono posługiwać się materjałem tak, jak dojrzały artysta, człowiek obarczony wiedzą, erudycją, rutyną twórczą. Będzie ono szukać samodzielnie, tworzyć własny, odrębny świat kształtów i form.

Jak w czystej, źródlanej tafli odbije się dusza dziecka czysta, nie wypaczona, pełna naiwnej prostoty. Wyrażanie się jej pełne słonecznej jasności i mocy jest, jakby rzec, rozbrajające. Młodzież starsza będzie miała sposobność przy nauce linoleorytu pozbyć się owej niezdrowej frazeologji rysunkowej, jaką zwykła się posługiwać, mając przed oczyma najgorsze wzory, pociągające efekcikami łatwemi i niewybrednemi. Praca w materjale ograniczy niezdrową, niepotrzebną wybujałość u starszych, z połowiczności wyrażania się formą wyprowadzi młodych twórców na drogi rzetelnego wysiłku plastycznego. A do tego przyłącza się zawsze akord zasadniczy: wielkie zaciekawienie, silne natężenie wysiłku.

Możnaby długo rozwodzić się nad życiowemi korzyściami, płynącemi z tej nauki. Każde zadanie, przeprowadzone samodzielnie, przez młodociany umysł ze systematycznością od początku do końca, zagadnienia samorzutnie postawione sobie do rozwiązania i rozwiązane, dają gwarancję, dla wypielęgnowania charakteru silnego i nieustraszonego, stokroć chyba większe, jako zadania, polegające na odkopjowywaniu jedynie wzoru z konieczną pomocą nauczyciela.

Zagadnienie interpretowania zjawisk według prac własnych dziecka - odtwórcy, stawia go odrazu na wyższym szczeblu człowieczeństwa. Potrzeba rysunku wiernie odtwórczego stopniuje się gwałtowniej, im wyższe klasy, jednakże zawsze, aczkolwiek bardzo poważne są tego cele, rysunek ów odgrywa rolę pomocniczą, podporządkowaną wyższym problemom. Mimo pozornych trudności, jakie niesie za sobą grafika wypukło - drukowa, próby, jakie przeprowadziłem, dały mi wyniki nietylko niezwykle interesujące, ale zachęcające do jaknajszerszego uwzględnienia ich w sali szkolnej.

[1]) Fritz Wuttke. Der Linolschnitt.

Przygotowanie nauczyciela.

Rzeczą jasną jest, że wprowadzenie nowych prób do nauki zależy od nauczyciela. Jeśli to jest rutynista suchy, lub co gorzej, wymagający od młodzieży więcej, niż ona dać może, dusze dziecka wypaczają się, pojęcia nie kształtują się według norm naturalnych. Indywidualność dziecka jest zduszona lub zostawiona na drodze przypadkowości rozwoju. Brak ujęcia wartkiego strumienia, brak ram, któreby zamknęły miękko i uwydatniły charakter indywidualności dziecięcej.

Linoleoryt, jak wyżej wskazałem, może pomódz nam bardzo w tym kierunku. Jednak trzeba umieć go wprowadzić. I tu wysuwają się na czoło dwa postulaty:

1) Bezwzględne opanowanie techniki przez nauczyciela,

2) Umiejętność wprowadzenia techniki i wyboru kierunków pracy.

Nauczyciel powinien dobrze znać i odczuwać technikę druku wypukłego (drzeworyt) we wszelkich odmianach. Dopiero wtenczas może młodzież zaznajomić z linoleorytem. Odpowiednie kursy, jeśli nauczyciel nie nauczył się tego podczas swych studjów, mogą mu uzupełnić tę wiedzę. Technika daje się stosunkowo szybko opanować, jednakże trzeba koniecznie uczyć się tego pod czyjemś kierownictwem, gdyż nietrudno tu pobłądzić.

Wskazania są niezbędne. Po zapoznaniu się praktycznem, z czystą „Klasyczną” techniką drzeworytu można spróbować własnych założeń i ewentualnie zostać przy nich, jeśli będą w harmonji z architektoniką drzewa.

Drzeworyt w okresie wielkiej rewizji pojęć estetycznych, jakim jest doba obecna, wysuwa się naprzód dla ścisłej dyscypliny kompozycyjnej, płynącej z założeń materjału.

Jak uczyć linoleorytu.

W szkole może być tylko mowa, jeśli chodzi o grafikę wypukło-drukową o linoleorycie. Linoleoryt, dający prawie ten sam efekt w odbitce, co drzeworyt, linoleoryt, posiadający wszelkie cechy druku wypukłego, narzuca się taniością materjału i zmniejszonym wysiłkiem ręki. Trzeba ułożyć sobie cały program, by go wprowadzić na ławkę

szkolną. Od czego zacząć? Co będzie najłatwiejsze a równocześnie nie wyjdzie poza cechy techniki. Otóż pierwszemi ćwiczeniami powinny być „białe cięcia" tak zwane po niemiecku „Weisschnitt". Białą kreską t. zn. cięciem prowadzi uczeń rysunek na płycie. W odbitce jest on odwrotnością tego, do czego jesteśmy przyzwyczajeni. Rysunek jest biały, tło czarne. Zaletą białego cięcia jest bezpośredniość. Dziecko może spontanicznie wypowiedzieć się a pierwsze zetknięcie się z materjałem nie jest związane z trudnościami, jakie charakteryzują technikę. Np.. dziecko wycina gwiazdę. Normalnie biorąc, powinno usunąć dłutkiem prawie całą powierzchnię płytki a zostawić jako nietknięte linoleum małą płaszczyznę o konturach gwiazdy. Posługując się białem cięciem wycina dziecko gwiazdę, zostawiając nietkniętym wszystek materjał dookoła wymienionego rysunku. Mniej wysiłku idzie w kierunku mechanicznej pracy, skutkiem czego większa koncentracja uwagi nad istotnem założeniem. Po białych cięciach należałoby polecić wykonać kilka rysunków względnie układów plamowych.

Kompozycja doskonała tego sposobu wypowiedzenia się polega na przeciwwadze białości do czarności. Przeważać winna waga plam czarnych, interesująco rozłożonych z białemi. Zaletą dydaktyczną tego sposobu jest sposobność cięcia szerokiego, energicznego, zdecydowanej plamy, prostoty układu, syntezowania rysunku.

Dwa wyżej wymienione sposoby są najlepsze i najodpowiedniejsze dla szkoły. Następnie można brać pod uwagę linoleoryt linijny. Rysunek wyrażony jest grubą kreską, która zostaje na płycie jako wypukłość. Rzuca się w oczy odrazu zasadniczy defekt tego sposobu t. j. potrzeba wielkiego wysiłku mechanicznego dla usunięcia znacznej ilości materjału, łatwość czynienia błędów i wiele innych. Przy opanowaniu techniki linoleorytowej można i linearnie wypowiedzieć wiele ciekawych rzeczy.

Dopiero po próbach „białego cięcia", kompozycji plamowej i linearnej, można przystąpić do linoleorytu „rozświetlanego" t. j. kompozycji plam białych, czarnych i przejść pośrednich. Mam na myśli taką manierę, jaką posługuje się Skoczylas. Rozświetlanem linoleorytem nazywam ten sposób dlatego, ponieważ systemem cięć rytmicznie prowadzonych wydobywa się rysunek na czarnej płaszczyźnie. Zawsze między plamą ciemną a białą pośredniczy szereg cięć, w ścisłem układzie dających się porównać do grzebieni, które wzbogacają układ czarno biały o trzeci ton natężenia. Zależnie od użycia narządka, czyli od szerokości cięcia, natężenie to może być różne. Linoleoryt rozświetlany w przeciwieństwie do plamowego i linijnego ma tendencję światłocieniowe. Operując tym sposobem podkreślić można nietylko sylwetę czy linję, ale i światłocień w masywnych plamach i rozłożenie planów. A trzecia maniera jest bardziej skomplikowaną i aczkolwiek może być stosowaną w szkole, to jednakże z pewną rezerwą należy ją wprowadzać. Wyłaniają się tu bowiem poważne trudności natury formalnej. Praca taka wymaga wielkiego przygotowania, wprawy technicznej, ścisłego, logicznego myślenia. Nie zawsze na to znajdzie się czas w systemie dwóch czy nawet czterech godzin lekcyj tygodniowo. Uczniowie klas wyższych, bardziej zaawansowani i uzdolnieni mogą spróbować tej techniki i częstokroć próby ich będą bardzo ciekawe. Zresztą rozświetlany linoleoryt pociąga młodzież szerokiemi możliwościami efektów.

Na płytkach linoleum możnaby przejść jeszcze wszystkie inne sposoby. A więc na wzór drzeworytu „światłocieniowego" linoleoryt światłocieniowy, polegający na zastosowaniu dwu płyt. Na jednej płycie wybrane są narządkiem partje białe, pozatem cała płytka, powleczona np. jasną różową farbą daje ton dla odbicia rysunku z drugiej płyty wykonanej manierą rozświetlaną. Odbitka wykonana z dwu plansz daje bogate efekty światłocieniowe. Jeśli tematem była np. głowa starca, to w odbitce mamy i rysunek (pierwsza płyta) i ton ogólny np. w odcieniu różowem wraz z białemi światłami, refleksami na włosach, twarzy, i brodzie (druga płyta). Wreszcie bardzo miłe wyniki daje linoleoryt kolorwy, przy którym należy użyć tyle płyt, z ilu kolorów skomponowaną jest całość. Czy jest czas na to w szkole? Czy zresztą linoleoryt wprowadza się do szkoły jako czystą grafikę czy tylko jako nowy sposób plastycznego ujmowania rzeczywistości?

Linoleoryt kolorowy na skromną ilość dwóch lub trzech kolorów (płyt) mógłby być rzadką próbą jeśli warunki pozwoliłyby na to. Odmiana ta, jak wypróbowałem może być zachętą dla młodzieży do dalszych wysiłków i uczy doskonale ekonomicznego i celowego posługiwania się kolorem.

Technika „światłocieniowa” wydaje się być zbyt specjalną i na terenie szkoły średniej może i pozbawioną wymogów czysto dydaktycznych. Streszczając charakterystykę poszczególnych technik mogę na podstawie doświadczenia skonstatować, iż najbardziej racjonalnym dla walorów dydaktycznych, jest linoleoryt plamowy, w klasach wyższych rozświetlany.

Kilka wskazań praktycznych.

Mój krótki elaborat nie jest bynajmniej podręcznikiem dla tych, którzyby pragnęli linoleoryt wprowadzić do szkoły. Nie jest nim i być nie może. Wykwintnej sztuki, jaką jest grafika, nie można się nauczyć z książek, lecz trzeba ją zdobyć wśród pracy i doświadczeń laboratoryjnych.

Dlatego przypuszczam, że pracę moją uwzględni się jako hasło dla nowych poczynań, jako wskaźniki nowych dróg. Ta praca nie może się obejść bez kilku ogólnych i praktycznych wskazań.

Np. dlaczego linoleoryt a nie drzeworyt jest wskazanym? Otóż tak, jak początkujący grafik, uczący się drzeworytu winien prędko, po kilku próbach, odrzucić linoleum, materjał - namiastkę a wziąć pod rylec drzewo gruszkowe, tak odwrotnie uczeń, nie uczący się grafiki, lecz celowego myślenia plastycznego zapomocą grafiki, może długo i owocnie posługiwać się tanim materjałem, jakim jest linoleum. Linoleoryt pod względem bezpośredniości pracy, ciągłej akcji funkcyj umysłu napewno wyprzedza inne, bądź to w technice wysiłku, bądź to w efektach końcowych, podobne ćwiczenia. Mam na myśli cięcie szablonów i patronowe odbijanki, propagowane w Niemczech jako „Schwarzpapierschnitt” [1]), rysunki sylwetowe pendzlem, wycinankę czarną, stemplowe ćwiczenia i t. p.

Nauczyciel może się zorjentować w swej praktyce, co jest bardziej potrzebnem i co przy użyciu minimum czasu da procentowo większe rezultaty.

Nie należy się przerażać kwestją warsztatowego wyposażenia dla lekcyj linoleorytu. Nie ma techniki graficznej bardziej zredukowanej i ekonomicznej. Wystarcza przy tych ćwiczeniach: kawałek linoleum, 2—3 dłutka, trochę czarnej farby, trochę pokostu drukarskiego, wałek gumowy do rozcierania farby drukarskiej, kawałek szkła grubego, marmuru, ewent. grubszej, gładkiej blachy, nieco paieru do odbitek drzeworytowych i kostka introligatorska do odbijania.

Co więcej? Lekcja może się odbywać normalnie. Każdy uczeń ma przed sobą planszę i pracuje przy niej. Na osobnem miejscu, czy stoliku, znajduje się przyrządzona farba drukarska i tam kieruje się każdy uczeń, posiadający gotową płytkę.

Linoleoryt jest w Niemczech tak rozpowszechnionym w szkołach, iż okazała się potrzeba masowej produkcji narządek. Sprawę tę Niemcy doskonale uprościli przez wypuszczenie na rynek grubych piór do cięcia, które nasadza się w rączki o odpowiednim kształcie. Pióra stępione, nawiasem mówiąc służą one długi czas, można zastąpić nowemi, a wymiana ta kosztuje zaledwie kilkadziesiąt groszy. Im mniej narządek ma dziecko w rękach, tem lepiej. Większa ilość może je zdezorjentować w pracy. Gwałtownie, szybko, będzie je coraz zmieniało, nie zastanowiwszy się nad celem danego narzędzia. Możnaby nawet przeprowadzać ćwiczenia stopniowe przy użyciu tylko pojedyńczych piór czy dłutek. Czy przy lekcjach tych wskazanem będzie pozostawienie swobody twórczej dzieciom, czy rozwinięcia nie tyle kontroli, która zawsze być musi pod różną formą, ile narzucenie władzy i rutyny nauczyciela? Bezwzględnie nie. Lekcja linoleorytu jest tak jak każda inna godzina rysunku, próbą usamodzielnienia się. Ćwiczenia te dają możność wyraźniejszą, niż inne, samokontroli i pozwalają doskonale na urabianie się samokrytycyzmu [1]).

Linoleoryt zagranicą.

Zagranicą, szczególnie w Niemczech, Austrji i Szwajcarji, linoleoryt w szkole jest zjawiskiem dość powszechnem. Z pewnością odgrywają tu rolę czynniki rasowych uzdolnień, predyspozycyj pracy. Wielkie poszanowanie walorów czarno-białych urabia tradycja, arcymistrzowskie pierwsze dzieła pokolenia Burgmaierów, Dürerów, Holbeinów i wielu innych genjalnych grafików niemieckich. Ale nietylko to. Wprowadzenie grafiki wypukłodrukowej do szkół nastąpiło jako zaspokojenie coraz to nowych postulatów. Jest ono szczęśliwym wyrazem metod pracy

[1]) Kunst u. Jugend. 1926. 6 Jahrgang. Heft 2. Stuttgart.

[1]) Die Grafischen Künste XLV. Jahrgang. Arpad Weixlgärtner. Kindergraphik.

w szkole. Linoleoryt daje doskonałe rozwinięcie idei spontaneizmu dziecka.

Prawo tworzenia „nawyknień”, przyzwyczajeń wyraża się ciągłą celowością ruchów, koordynacją automatyczną a wyraziście kształtującą pojęcia plastyczne, drugie prawo „efektu”, domagające się, aby czynność była nagrodzona zadowoleniem, radością” [1]), przy tych próbach zaznacza się wielkiem natężeniem. Silny związek prowadzenia linoleorytu musi łączyć się z nowemi dezyderatami „radosnej zabawy”. Pedagodzy tak wielcy, jak Franc. Cizek z Wiednia, wyszli z tych właśnie założeń.

22 reprodukcyj z linolorytów lub drzeworytów dzieci wiedeńskich 8—15 letnich, przedstawionych i omówionych w jednym z roczników „Die Graphischen Künste” wprost porywająco przekonują o tem, jak wielkie zadatki dobrowolnej organizacji wysiłku tkwią w tych próbach. Młodociani autorzy tych naiwnych arcydzieł tworzyli radośnie, bez przymusu. Nowe metody swobodnej twórczości, wypielęgnowane przez Cizeka, znalazły silny oddźwięk na kongresach wychowania artystycznego w Londynie 1908 r., w Dreźnie w 1912 r., w powojennych latach były już oficjalnie polecane i przyjęte, silnie w Anglji, gdzieniegdzie we Francji.

Kongres i wystawa międzynarodowego wychowania artyst. w Pradze 1928 r. daje liczne dowody w eksponatach korzyści dydaktycznych, płynących z zastosowania ćwiczeń linoleorytowych w szkole [1]).

Ćwiczenia te, jak wykazała wystawa, są już w programach szkół usankcjonowane, mają swoich teoretyków i propagatorów. Ze wspomnianemi ćwiczeniami spotykamy się w dziale czechosłowackich szkół średnich. Bardzo silnie wprowadzone są ćwiczenia linoleorytowe i wogóle graficzne (Stempeldruck, Papierdruck, Papierschnitt) w niemieckich szkołach miejskich w Czechosłowacji. W szkołach średnich w Wielkiej Brytanji cięcie w linorycie jest szeroko uwzględnione. W dziale Szwecji w szkołach dla chłopców obserwujemy linoleoryty, wprowadzone w program. W niemieckich szkołach grafika i to o zabarwieniu użytkowem, pociąga za sobą nieodzowną potrzebę cięcia w linoleum. To też szkoła średnia w Neuhaldensleben ma program wybitnie graficznie projektodawczy i obejmuje linoleoryt (silną uwagę kładzie się na pismo). Wreszcie Szwajcarja wykazuje programowo ujętą w gimnazjum naukę wypukłego druku, jako linoleoryt i drzeworyt.

Rórwnież w seminarjach nauczycielskich w Szwajcarji drzeworyt i linoleoryt są stale uwzględniane.

Dziś ćwiczenia graficzne są we Wiedniu oficjalnie wprowadzone do programów szkół, bardzo szeroko uwzględnione są w seminarjach i instytutach nauczycielskich [2]).

Próby drukowania, jako środki dla celów pedagogicznych, posiadają różną formę. Rothe omawia ich bardzo wiele od najprostszych do najsubtelniejszych. I tak zaczyna od drukowania odbitek, szablonów papierowych, odbitek czarnych i kilkubarwnych, przechodzi do wszelkich odmian linoleorytu, następnie drzeworytu, dalej omawia kwasoryty (akwaforty), monotypję linijną (Strichmonotyphi), a nawet dopuszcza cynkografję, t. j. rysunek tłustą kredą litograficzną na planszach cynkowych (prawdopodobnie zamienia kamień litograficzny na cynk dla ułatwień technicznej pracy w szkole.

Najwięcej jednakże miejsca i uwagi poświęca linoleorytowi.

W niemieckiej szkole średniej zaznajamia się młodzież z grafiką źródłowo.

Ponieważ reklama artystyczna jest tam (notabene nie u nas) zjawiskiem codziennem, o które nietylko każdy się ociera, ale z której żyją całe zrzeszenia fachowców, używa się jej drogą pokazów w szkole dla rozbudzenia już wcześniej zainteresowania młodych umysłów sztuką, którą życie narzuca i każe przyjąć.

Sala szkolna zawieszona jest artystycznemi afiszami, lub też uczniowie dostają do rąk reprodukcję plakatów.

Uczniowie piszą krótkie referaty, poczem wywiązuje się dyskusja. W zetknięciu z żywem objawem sztuki, uczą się patrzeć, oceniać, rozumieć wartości artystyczne, formalne i, jak w tym wypadku, reklamowe. Dla udostępnienia tych pojęć, które wyglądają na specjalne, a przecież bez zrozumienia ich trudno wyobrazić sobie współczesnego inteligenta, przeprowadza się ćwiczenia

[1]) Dr. M. Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego.

[1]) Katalog 6 Mezinárodni Vystavy Vytvaré Vychovy, 1928 Praha.

[2]) R. Rothe. Einfache Drucktechniken fur Schule und Haus.

cięcia w linoleum i to projektów użytkowej grafiki.

Jeden z autorów tych prób Ehrich Rein z przyjemnością skonstatował, że nawet ta część młodzieży, która często wyrażała swoje „desinteressement" dla sztuki użytkowej, przy pracy w linoleum wykazała wiele pilności, ciekawości i dobre rezultaty [1]).

Literatura pedagogiczna polska, dotycząca tej materji nauczania, nie poświęca tej kwestji szerokiego uwzględnienia.

Bodaj że jedynym głosem jest artykuł p. H. Cieśli, rzucony na łamach jednego z pism dydaktyczno rysunkowych w r. 1927, jako hasło do zajęcia się tą kwestją [2]).

---

[1]) Die Gebrauchsgraphik Nr. 12. Jahrg. 7. Ehrich Rein. „Primaner kritiesieren und entwerfen Plakaten".

[2]) „Kształt i barwa" rocznik VI. 1927. Henryk Cieśla „Linoryt a szkoła".

Autor prawdopodobnie na podstawie doświadczeń w szkole, gdyż załącza serję prac linoleorytowych uczniów, zwraca uwagę na tę technikę, jako bardzo nadającą się do szkoły średniej i seminarjum, wspomina o tem, że technice tej należy się dłuższy referat.

Łączy ideę linoleorytu w szkole ze „szkołą pracy". Podkreśla łatwość technicznej pracy obok jednolitości wyrazu i sposobności użytkowych. Wreszcie, co najważniejsze, stwierdza konieczność zapoznania się nauczyciela z tą manierą graficzną.

Zagraniczna literatura, szczególnie niemiecka, zagadnienia powyższe porusza dość obficie.

W bibljotekach, które były mi dostępne, zdołałem znaleźć parę dziełek i artykułów, które dostatecznie pomogły mi w omówieniu tego ważnego a nowego u nas zagadnienia.

HENRYK POLICHT.

Nauczanie rysunku w najniższych oddziałach szkoły powszechnej.

(Ciąg dalszy referatu zjazdowego)

3. ZAŁOŻENIA DYDAKTYCZNE NAUKI RYSUNKU.

Każdy program nauki rysunku zwykle ma na celu:

a) Rozwój wrażliwości na zjawiska wzrokowe i dotykowe;

b) kształcenie umiejętności wyrażania tych zjawisk rysunkiem (pamięciowym, z wyobraźni, z natury);

c) rozwijanie wrażliwości estetycznej;

d) kształcenie umiejętności dekoracyjnych;

e) stosowanie umiejętności rysowania w życiu praktycznem.

Ponadto w szkołach ogólno-kształcących tematy rysunkowe mają się wiązać z innemi przedmiotami naukowemi i tem przyczyniać się do osiągnięcia ogólnego celu nauki. Nie należy bowiem zapominać przy nauce rysunku o tem, że także przez rysunek powinno się kształtować wychowanków *na samodzielnych i twórczych członków społeczeństwa w duchu narodowym i państwowym.*

Zazwyczaj z pośród wymienionych wyżej celów szkoła stara się osiągnąć tylko niektóre; mianowicie pragnie doprowadzić młodzież do rysunku z natury i z modelu, i do celowej kompozycji ornamentalnej. Z tem założeniem przystępuje się do każdej lekcji rysunku i patrzy się też na wynik pracy dzieci, czy upadabnia się ich sposób pojmowania kształtu, barwy, budowy ornamentalnej do sposobu przyjętego przez dorosłych a właściwie przez artystów. Ponieważ wyniki pracy dzieci, zwłaszcza w oddziałach najniższych, nie odpowiadają nawet najprymitywniejszym wymogom, więc wprowadza się w tych oddziałach tak zwany „rysunek rozmachowy" albo „ćwiczenia techniczne w rysowaniu", aby przez nie wyrobić wprawę techniczną. Nie można zaprzeczać, że przez częste ćwiczenia rozmachowe dzieci nabywają pewnej *umiejętności* w rysowaniu, ale jest to umiejętność rysowania kresek prostych i linij kołowych, które należy uważać jednak za pojęcia rysunkowe. Zdobywanie tej umiejętności odbywa się kosztem zastoju w rozwoju obserwacji.

Dziecko odrywa się od obserwacji kształtów i od ich wyrażania rysunkiem, a zdobywa w rezultacie umiejętność rysowania kilku linij abstrakcyjnych, ładnych i płynnych, ale nie wyrażających żadnego kształtu obserwowanego. Jeżeli nauka innych przedmiotów celowo unika zbyt wczesnego przechodzenia do pojęć, a troszczy się o rozwój spostrzegawczości i wyobraźni konkretnej przez obserwację konkretów, to tembardziej rysunek powinien unikać przyswajania dzieciom form abstrakcyjnych, które nie przynoszą im istotnej korzyści.

Zdobywanie przez dzieci umiejętności rysunkowej powinno odbywać się w taki sposób, któryby umożliwiał im równoczesne przyswajanie sobie wiedzy i umiejętności zarazem. W każdej bowiem umiejętności należy wyróżnić dwa składniki: 1) wiedzę i 2) wprawę w realizowaniu wiedzy. W rysunku rozmachowym wiedza jest pod względem treści uboga, a wprawa bardzo posunięta naprzód i ta dysharmonja wiedzy i wprawy jest właśnie przyczyną nikłych rezultatów nauki. Dziecko bowiem, mimo opanowania rozmachowej linji prostej czy kołowej, nie umie ująć struktur o bogatszej treści opanowanemi przez siebie linjami. Wprawę w rysowaniu można nabyć tylko przez częste rysowanie kształtów typowych. Wyćwiczenie się w rysowaniu jakiegoś kształtu typowego ułatwia zkolei opanowanie nowego kształtu, ale o podobnej strukturze rysunkowej. Łatwo bowiem spostrzec te cechy charakterystyczne w kształcie nowym, które w kształcie opanowanym inaczej wyglądały. Przez to do znanej treści przybywa nieco nowej, którą bez trudu da się wyrazić rysunkiem. Psycholog amerykański Thorudike w teorji „wspólnych składników" definiuje to tem, „że zmiana jednej funkcji zmienia inną tylko o tyle, o ile w obydwu funkcjach czynne są *wspólne składniki*. Zmiana drugiej funkcji jest uzależniona od zmiany, jaka zaszła w składnikach wspólnych tej funkcji i pierwszej" [1]). Jeżeli dziecko rysuje domek parterowy, to ćwiczy się w kreśleniu pionowych, poziomych i ukośnych, zamykających ścianę, dach, okna, drzwi i t. d. Gdy nowym tematem będzie znowu narysowanie domu jednopiętrowego, to linje wyćwiczone przez poprzednie rysowanie dziecko nakreśli już z większą wprawą. Nową treścią będzie tu inny kształt frontu domu i drugi szereg okien na piętrze.

Jako typowe kształty do ćwiczeń rysunkowych należy wybierać formy, które dzieci samorzutnie rysują. Kształty te bowiem wypływają z zainteresowań dzieci, a tem samem rysowanie ich odpowiada *potrzebom* każdego dziecka.

Do rysowania kształtów typowych przygotowuje dzieci *odpowiednio przeprowadzona obserwacja tych kształtów*. Przez obserwację zdobywają dzieci *wiedzę o wyglądzie* kształtu. Częsta obserwacja kształtów podobnych wyrabia i wzmacnia także pamięć wzrokową i wyobraźnię odtwórczą. Jednak wtedy można się o tem przekonać, gdy po każdorazowej obserwacji wykonują dzieci *rysunek*.

Pozostawienie dzieciom *swobody w wyrażaniu rysunkiem* tego, co wiedzą o wyglądzie przedmiotu, prowadzi do rozwoju ich *indywidualności w pojmowaniu rysunkowem* kształtów. Z tych względów „kształcenie umiejętności wyrażania rysunkiem" w oddziałach najniższych polega na stwarzaniu *korzystnych warunków* dla wyrażania się rysunkiem, a nie na uczeniu „jak się rysuje". Skoro dziecko *wie*, co ma przedstawić, znajdzie też dla wyrażenia kształtu odpowiedni schemat rysunkowy. Nauczyciel wykazując braki w schemacie pobudza je do ponownego wysiłku dla uzupełnienia lub zbudowania lepszego schematu; na tej drodze zdobywa ono potrzebną wprawę rysunkową. Nauczyciel czasem *może pokazać* jak należy narysować jakiś szczegół schematu, ale tylko dzieciom mniej zdolnym, rzadziej zdolniejszym. Pokaz ten jest podyktowany potrzebą zachęcenia dziecka do rysunku lub zwrócenia jego uwagi tym sposobem na wygląd kształtu, więc stosować go należy indywidualnie.

Często mówi się, że dziecko rysuje to, co „wie". Nie jest to jednak u dziecka „wiedza" pojęciowa, bo nie potrafi ono pojęciowo uzasadnić tych form rysunkowych, które kreśli w ten a nie inny sposób. Zwłaszcza przy rysowaniu takich kształtów, które mają wybitnie różne szerokości i długości nie troszczy się ono o stosunki, jakie zachodzą między temi szerokościami a długościami, nie ustala tego, ile razy szerokość w długości się mieści, lub o ile jest jeden kształt od drugiego większy lub mniejszy — lecz kreśląc schemat ustala w nim szerokości, długości, wielkości — *intuicyjnie*.

Według Piageta siedliskiem wiedzy intuicyjnej są głębsze warstwy psychiki czło-

---

[1]) Nawroczyński: Zasady nauczania.

wieka. W tych warstwach lokalizują się nasamprzód doświadczenia, uzyskane przez działania motoryczne i sensomotoryczne. Tu też gromadzą się *mniej lub więcej świadome* spostrzeżenia i wrażenia narzucone przez rozmaite przyczyny przypadkowe, przez dążenia instynktowe lub działania celowe. Wszystkie doświadczenia, zdobywane przez częste stykanie się ze światem zewnętrznym, gromadzą się w sferze intuicyjnej w postaci „wiedzy" intuicyjnej i ta wiedza pozwala człowiekowi przystosować się do rozmaitych sytuacyj życiowych. Z tej też „wiedzy" o kształtach pod wpływem impulsu wewnętrznego i motorycznego powstaje także rysunek dziecięcy, przyczem intellekt dziecka, dzięki intuicji, pozwala mu więcej lub mniej trafnie wyrazić się rysunkiem. Oczywiście każde nowe doświadczenie rozwija zdolności intuicyjnego wyrażania się rysunkiem w szerszym zakresie, bo łączy się ono w sferze intuicyjnej z innemi świadczeniami i stwarza wielką ilość możliwości dla wyrażania rozmaitych innych sytuacyj rysunkiem. Np. zbudowanie schematu domu pozwala dziecku przedstawić wieś, złożoną z wielu domów; może ono zużytkować ten schemat w rozmaitych ilustracjach, gdzie jednym z motywów jest domek. Ten intuicyjny charakter wiedzy wymaga innego sposobu uczenia rysunku, niż dotychczasowy i odpowiedniego sposobu przeprowadzania obserwacji kształtów. Każde bowiem nowe doświadczenie, każda nowa obserwacja powinna się przyczyniać do zwiększenia zasobu wiedzy intuicyjnej, ale wiedzy,. *dążącej do wyrażenia się rysunkiem.*

Również każda obserwacja powinna odbywać się swobodnie, interesująco, ale początkowo bez zbytecznej ścisłości i dokładności w określaniu proporcyj kształtu. Do pewnej ścisłości i dokładności powinno się powoli dążyć. Ścisłość i dokładność w obserwacji osiąga się przez stałe ćwiczenie uwagi, przez przyzwyczajenie do pewnej metody w obserwowaniu wyglądu kształtu. Nie należy ani na chwilę zapominać o tem, że obserwujemy kształt dla narysowania go— i dlatego obserwując z dziećmi frontalną ścianę domu powinno się im polecić zapomocą kreślenia palcem w powietrzu po krawędziach ściany *wyczuwać,* które krawędzie są krótkie, a które długie. Nie można bowiem wymagać od dzieci oddziałów najniższych, aby potrafiły dokładnie określić, ile razy szerokość mieści się w długości ściany; trzeba się tu zadowolić *intuicyjnem wyczuciem stosunku* wysokości do długości ściany.

Pierwsze pojęcia orjentacyjne powinno dziecko zdobyć przez rozróżnienie strony prawej, środkowej i lewej przedmiotów, które obserwuje; następne pojęcia obejmować powinny określenia kierunku krawędzi przedmiotu, względnie jego położenia. Dzieci powinny wyrobić u siebie poczucie kierunku *pionowego, poziomego, ukośnego,* umieć pokazać na przedmiocie pochyłości jego krawędzi i ścian, i zdawać sobie sprawę z rozmaitych pochyłości na przedmiotach i z przyczyny, dla której taka pochyłość krawędzi, czy ściany, na danym przedmiocie jest potrzebna. Wyczuwanie pochyleń krawędzi jest dla rysunku intuicyjnego konieczne. Przy określaniu kierunków należy używać odpowiednich wyrażeń jasno i właściwie określających charakter kierunku. Chodzi o to, aby dzieci określenie słowne wiązały z właściwym kierunkiem. Powinny się więc przyzwyczajać do określania kierunku pionowego, poziomego i ukośnego; przy kierunku ukośnym wyróżniać kierunek pochyły, podniesiony, stromy, opadający, nachylony i t. d. Tu też należy określanie krzywizn. Słowa: wygięty, wklęsły, półkolisty, łukowaty, jajowaty i t. d. powinny się łączyć z obserwacją odpowiednich krawędzi.

Dalsze pojęcia łączą się już z wyglądem płaszczyzn i powierzchni brył. Należy kłaść nacisk przedewszystkiem na powierzchnie prostokątne i rozróżniać rozmaite rodzaje prostokątów, więc wąski (niski) a długi, krótki a szeroki (wysoki), tak długi, jak szeroki lub wysoki, dwa razy dłuższy i t. d. Zwłaszcza prostokąt o równej szerokości i długości, czyli kwadrat, powinny dzieci opanować i łatwo kreślić. Również wyrobienie poczucia płaszczyzny kolistej, eliptycznej i owalnej w związku z odpowiedniemi określeniami słownemi jest potrzebne przy przeprowadzaniu obserwacji kształtów. Oczywiście odpowiednie pojęcia dla określenia kształtów należy wyrabiać w czasie obserwacji tych kształtów, przyczem trzeba zaznaczyć wyraźnie, *że np. takie położenie* krawędzi, jak górna i dolna ściany, będziemy nazywali zawsze poziomem, a płaszczyznę taką, jak ściana domu — prostokątem lub ścianą prostokątną i t. d:

Tą drogą intuicyjnego wyczuwania charakteru i proporcyj płaszczyzn i kierunków

krawędzi, oraz odpowiednich określeń słownych należy rozwijać zdolności obserwacyjne u dzieci klas najniższych. Dopiero w klasach wyższych można wprowadzić obserwację dokładniejszą, która wymaga większego skupienia uwagi i pewnego przygotowania w intuicyjnem obserwowaniu i odczuwaniu kształtów.

(d. c. n.)

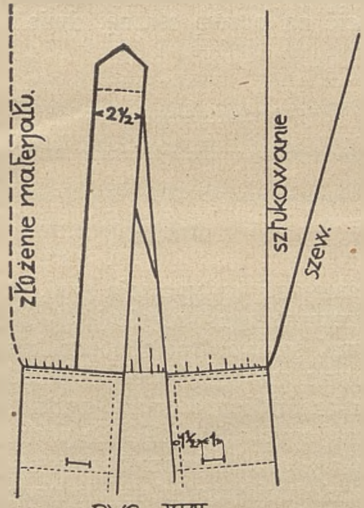
M. BEREŚNIEWICZOWA.

Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej.

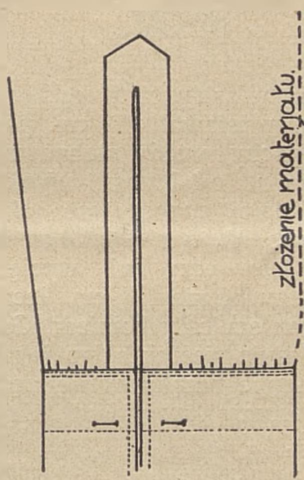
Koszula męska.

(Dokończenie).

Szyjąc rękawy, przedewszystkiem się wykańcza rozporek tak jak na majtkach, przyczem węższa listewka przyszyta być powinna do tego brzegu rozcięcia, który jest od strony szwa, a szersza — od strony złożenia materjału. (Rys. XVII). Można rozpostronami, złożone do siebie sfastrygować, i obstebnować w odległości ½ cm. od brzegów, nie doszywając po ½ cm. z każdej strony do brzegu, w który się wszyje rękaw. Po przestebnowaniu trzeba ściąć brzegi białego kawałka przy samej stebnówce,



RYS. XVII

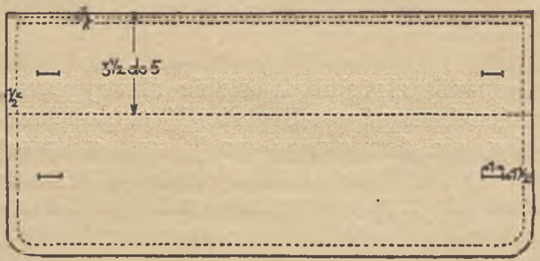


RYS. XVIII

rek wykończyć tak jak rozporek na halce, wziąwszy na listwę pasek materjału na 4½ cm. szeroki, a 3 cm. dłuższy od rozcięcia. Po przestebnowaniu i odwróceniu listwy na lewą stronę, boki jej zakłada się na ½ cm., górny zaś koniec układa się w kąt, jak dolny koniec rozporka na majtkach i listwę obstebnowuje naokoło blisko samych brzegów. (Rys. XVIII). Dół rękawa lekko marszczyć, naprzeciwko rozporka ułożyć w zakładki, żeby rękaw w dole odpowiadał szerokości mankietu.

Aby uszyć mankiet, trzeba na biały kawałek położyć obydwa kolorowe prawemi wywrócić mankiet tak, żeby biały kawałek wypadł we środku, rogi starannie uformować, szwy rozprostować i rękaw wszyć do mankietu, zestebnowując go z rękawem od lewej strony rękawa, a następnie, założywszy nieprzyszyty brzeg mankietu na ½ cm., przykryć nim poprzednią stebnówkę i przestebnować po prawej stronie jaknajbliżej brzegu. Oprócz tego cały mankiet obstebnowuje się naokoło po stronie prawej w odległości ½ cm. od brzegu i równolegle do szwa łączącego go z rękawem w odległości 3—5 cm. (Rys. XIX). Rękaw wszywa się szwem podszewkowym, szerokim na 1 cm.

W tym celu wykończony rękaw wstawia się od środka koszuli do wycięcia pachy tak, żeby zasadniczy szew rękawa wypadł równo z bocznym szwem koszuli, a rozporek — z tyłu ręki. Po fastrygowaniu równo złożonych brzegów koszuli i rękawa, stebnuje się je w odległości 1½ cm. od brzegów, ścina się 1 cm. brzegu wycięcia pachy koszuli, a ½ cm. brzegu rękawa, zakłada na lewą stronę i dalej jak zwykle wykonuje się szew podszewkowy.



RYS. XIX.

Można wfastrygować rękaw tak, żeby jego brzeg wystawał o 1 cm. ponad brzeg wycięcia pachy, wtedy stebnować w odległości ½ cm. od brzegu wycięcia pachy koszuli i dalej zaposzywać tak samo jak i poprzednio. W tym wypadku, krając koszulę, na szew przy linji wycięcia pachy trzeba zostawiać nie 1½ cm., lecz ½ cm.

A teraz szyjemy kołnierz. Górną część kołnierza szyje się tak samo jak i mankiet, tylko między jego kolorowemi częściami kładzie się jeszcze kawałki wąskiej tasiemki. (Rys. XX).



RYS. XX

Po przestebnowaniu i wywróceniu tej części kołnierza, tasiemki wypadną na kolorowej części kołnierza od lewej jego strony; drugi koniec obydwóch kawałków tasiemki wszywa się razem z górną częścią kołnierza w drugą — dolną jego część.

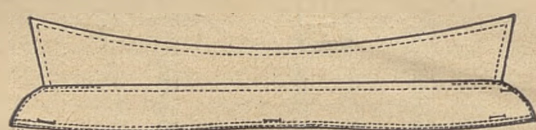
Dolna część składa się tak samo z trzech kawałków i jest o 6 cm. dłuższą od górnej, po 3 cm. z każdej strony na zapięcie.

Na dwa kawałki dolnej części kołnierza kładzie się uszytą już górną część, przykrywa trzecim kawałkiem dolnej części kołnierza i stebnuje w odległości ½ cm. od brzegu. Kawałki dolnej części kołnierza odwraca się, szew starannie rozprostowuje, brzegi niezszyte dolnej części zakłada na ½ cm. wewnątrz, fastryguje i przestebnowuje jak na rys. XXI. *)

Na ostatku przebija się i dzierga dziurki na kołnierzu (Rys. XXI), na mankietach (Rys. XIX) i na gorsie koszuli (Rys. I).

Przy szyciu koszuli trzeba mieć choć jedną koszulę dobrze uszytą pod ręką, aby móc na niej pokazywać i tłumaczyć dziewczynkom sposób szycia. Sprytniejsze same sobie będą radzić, osobliwie jeżeli szwy koszuli i jej części będą nadprute.

Najtrudniejszą część koszuli — listewkę koło szyi — można uprościć, nie wykonując wcale zlewa i pośrodku kieszonek na spinki. W tym wypadku górny łuk potrójnej listewki przestebnowuje się, nie dochodząc po ½ cm. z każdej strony do końca, potem listewkę wywrócić na prawą stronę, dwie jej części



RYS. XXI

przystebnować do wycięcia szyi, trzecią założyć wewnątrz na szerokość ½ cm. i przystebnować samym brzegiem do koszuli.

Pewne uproszczenie, a przedewszystkiem oszczędność materjału, można wprowadzić przy szyciu koszuli, nie wycinając nic na środku przodu koszuli, rozcinając tylko po linji złożenia materjału do pasa i nadcinając po linji prostopadłej do tej linji na 3 cm. w lewo. Oczywiście rys. I trzeba byłoby odpowiednio zmienić. W tym wypadku pod listewką zapas materjału otrzymuje się bardzo niewielki, więc z niego układa tylko jedną zakładkę; nadcięcia trzechcentymetrowe od prawej strony koszuli przykrywa się prostokątem lub podłużoną listwą środkową, a od lewej strony koszuli wcale nie jest widoczne, więc nie potrzebuje żadnego wykończenia.

W ten sposób całość szycia koszuli męskiej omówiłam.

---

*) Listewkę do szyi i części kołnierza fastryguje się zawsze od środka w jedną i drugą stronę do końców.

Komunikaty

Zarządu Sekcji Nauczycieli R. R. i R. Zw. P. N. S. P.

1) Komunikujemy, iż sekretarjat Sekcji czynny jest w środy i piątki od godz. 17 do 19-ej.

2) **Członkowie i prenumeratorzy,** którzy zalegają w opłacie składek członkowskich i prenumeraty za ubiegłe lata, zechcą łaskawie należności swe uregulować **do końca sierpnia r. b.** W przeciwnym razie po powyższym terminie będą wykreśleni z list członków i prenumeratorów, pociągnięci do zapłaty i nazwiska ich **podamy do publicznej wiadomości na łamach naszego pisma.**

Zwrot pism z ubiegłych lat nie likwiduje sprawy zobowiązań, złożonych piśmiennie przy zamawianiu pisma, czy zgłaszaniu się na członka.

Zarząd Sekcji skłonny jest rozłożyć uregulowanie większych zaległości na kilka rat, po porozumieniu się zainteresowanego z Zarządem.

Imienne upomnienia rozsyłane nie będą. Jednocześnie prosimy o komunikowanie Zarządowi Sekcji każdorazowej zmiany adresu, gdyż z tego powodu często wynikają nieporozumienia i narażanie administracji pisma na koszta.

Z życia Sekcji.

Zjazd Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. w Lublinie.

W dniach 25 i 26 kwietnia r. b. odbył się Okręgowy Zjazd Nauczycieli Rob. R. i Rys. w Lublinie z terenu tamtejszego Kuratorjum z następującym porządkiem obrad:

I. dzień.

1) Zagajenie i powitanie.
2) Wybór prezydjum.
3) Przemówienia gości.
4) Referat kol. Cz. Karpa delegata Zarządu Głównego Sekcji N. R. R. i Rys.: (Realizacja programu rob. ręczn. i rys.)
5) Ref. K. Zwolakiewicza: Stan nauczania robót ręczn. na terenie Okręgu Szk. Lubel.
6) Referat organizacyjny kol. Mikuły Józefa.
7) Dyskusja.



Zjazd Okręgowy naucz. rob. ręczn. i rysunków w Lublinie.

8) Wybór Komisji Matki i Wnioskowej.

Po południu:

Zwiedzanie miasta pod przewodnictwem kol. Kurzątkowskiego.

II. dzień Zjazdu.

1) Roboty kobiece w szkole — Referat kol. Łukasiewiczówny.
2) Program rysunków, a życie, Referat kol. Kurzątkowskiego.
3) Dyskusja.
4) Sprawozdanie Komisji Matki i wybory Zarządu Okręgowego.
5) Sprawozdanie Komisji Wnioskowej.
6) Zamknięcie Zjazdu.

I. dzień Zjazdu.

Zjazd zagaił kol. Mikuła witając władze szkolne w osobach p.p. p. o. Kuratora p. naczelnika Bugajskiego, wizytatorów — Komornicką, Araszkiewicza, Wojciechowskiego, przedstawiciela miasta — p. nacz. Pieczyraka i przedstawicieli Związku Naucz. Pol. p. p. Wycecha i Kosiora. Do Prezydjum zostali zaproszeni p. p. Araszkiewicz, Zawadzka, Wańczyk, Świeży, na sekretarzy p. p. Gajewska, Iwanek. Przewodniczył Zjazdowi kol. Karp delegat Zarządu Sekcji naucz. rob. ręczn. i rys. z Warszawy. Po odczytaniu depesz i życzeń, przewodniczący udzielił głosu p. naczelnikowi Bugajskiemu, który przywitał Zjazd—życząc owocnych obrad. W przemówieniu p. naczelnik Bugajski podkreślał trudne warunki w jakich nauczycielstwo rob. ręczn. i rys. pracuje, a mimo to, dzięki zapałowi i poświęceniu się, wyniki pracy są dobre. Następnie p. Pieczyrak w kilku serdecznych słowach powitał Zjazd, podkreślając walory rob. ręcz. i rys., jako czynnika wyrabiającego poczucie piękna wśród obywateli. W kolejności porządku dziennego zostały wygłoszone referaty: kol. Karpa: Realizacja programu rob. ręcz. i rys. i kol. Zwolakiewicza: Stan nauczania rob. ręcz. i rys. na terenie wojew. lubelskiego. Nad referatami wyłoniła się żywa dyskusja w której brali udział p. naczelnik Bugajski, który uzupełnia niektóre dane w referacie kol. Zwolakiewicza, przedstawiając równocześnie trudności finansowe M. W. R. i O. P. Poczem wywiązała się obszerna i bardzo żywa dyskusja.

Po zamknięciu dyskusji nad referatami, przewodniczący zebrał szereg wniosków, które się w dyskusji wyłoniły, poczem kol. Mikuła omówił krótko zarys rozwoju Sekcji N. R. R. i Rys. jak również potrzebę organizowania Kół Okręgowych i miejscowych oraz przeczytał Regulamin Sekcji N. R. R. i Rys.

Po przemówieniu kol. Mikuły przystąpiono do wyboru Komisji Matki. W skład weszli: kol. kol. Koszyk — Lublin, Madej, Chełmicki — Terespol, Łukaszkiewicz — Siedlce, Syrek — Szczebrzeszyn, Gałecka — Włodawa, Wroński — Krasnystaw, Karp — delegat Zarządu Głównego.

Następnie przystąpiono do wyboru Komisji Wnioskowej, w skład której weszli: kol. kol. Głuszyk — Lublin, Zwolakiewicz — Lublin, Skorupa — Chełm, Stromczyński — Lublin, Westfal — Lublin; Czach — Gołąb, Kwapiszewska — Lublin.

Na tem obrady przedpołudniowe zakończono. W godzinach popołudniowych uczestnicy Zjazdu zwiedzili zabytki miasta, Wystawę Grafiki oraz Muzeum, którym kol. Kurzątkowski udzielał cennych i szczegółowych informacyj.

Drugi dzień obrad rozpoczęto referatem kol. Łukasiewiczówny p. t. „Roboty kobiece w szkole".

Następnie referat p. t. „Program rysunków,a życie" wygłosił kol. Kurzątkowski — przedstawiając metodę nauczania rysunków, dostosowaną do naturalnego zainteresowania dzieci i życia.

W wyniku rzeczowych referatów, dyskusji i obrad Zjazdu uchwalono szereg wniosków, a mianowicie:

1) Celem zwiększenia ilości wykwalifikowanych naucz. rob. ręcz. i rys. wojewódzki Zjazd naucz. r. ręcz. i rys. zwraca się do M. W. R. i O. P. z prośbą o zorganizowanie państw. W. K. N. Rob. Ręcz. i Rys. w Lublinie.

2) Zorganizowanie wakacyjnych kursów robót ręcznych i rys. dla nauczycieli szkół powsz. i średnich w Lubelskim Okr. Szkolnym.

3) Woj. Zjazd naucz. rob. ręcz. i rys. w Lublinie uważa, że mianowany specjalnie przez Kurat. Lub. instruktor rob. ręcz. przyczyniłby się znacznie do podniesienia poziomu nauczania tych przedmiotów w Okręgu.

4) Zjazd stwierdza, iż — wakacyjne kursy rob. ręcz. i rys. (fragment W. K. N.) po gruntownem przerobieniu poszczególnych działów rob. ręcz. i rys. winny kończyć się egzaminem i wydaniem zaświadczenia, zwalniającego słuchacza od egzaminu praktycznego z tego działu, w chwili, gdyby chciał składać egzamin jako eksternista z W. K. N. tej grupy przedmiotów.

5) Zjazd domaga się urządzania stale krótkotrwałych kursów informacyjnych dla

nauczycieli rob. ręcz. i rys. w celu zapoznania ich z nowościami tych przedmiotów.

6) Wojewódzki Zjazd zgłasza do Zarządu Sekcji N. R. R. i R. w Warszawie wniosek, aby na kursach robót, obok podawania wiadomości technicznych, kłaść duży nacisk na metodykę nauczania tego przedmiotu.

7) Zjazd prosi Kuratorjum o wydanie okólnika regulującego opłaty na materjały do robót ręcznych, uzupełnienie i konserwację narzędzi.

8) Zjazd domaga się, by naucz. specjaliści byli należycie wykorzystani.

9) Zjazd stwierdza konieczność i domaga się, by w szkołach powszechnych klasy liczące ponad trzydziestu uczniów, na lekcjach robót ręcz. były dzielone na grupy, zaś w szkołach koedukacyjnych bez względu na ilość dzieci, na grupy męską i żeńską.

10) Zjazd poleca Zarządowi Głównemu poczynienie starań, aby Państw. Inst. R. R. i Rys. w Warszawie wydał rocznik zawierający ciekawsze prace słuchaczy Instytutu R. R. i R. w Warszawie, który winien znaleść się w każdej szkole.

11) Zjazd domaga się ustawowego zatwierdzenia etatów dla centralnych pracowni rob. ręcz. w sposób następujący: jeden kierownik pracowni, oraz tylu nauczycieli rob. ręcz., ile szkół korzysta z danej pracowni, i aby kierownik pracowni był zależny służbowo od inspektora szkolnego.

12) Zjazd prosi Kuratorjum o wydanie polecenia kierownikom szkół w Okręgu, aby troskliwą opieką otaczali pracownie i dokładali wszelkich starań w organizowaniu i urządzaniu pracowni w szkołach, które pracowni nie mają.

13) Zjazd stwierdza konieczność skierowania nauki rysunków w kierunku praktycznym przez związanie z życiem.

14) Zjazd stwierdza konieczność oparcia nauki rysunków o motywy regjonalne.

15) Zjazd stwierdza potrzebę ścisłego kontaktu nauczycieli rysunków i rob. ręcz. ew. scalenia nauki rys. i rob. w rękach jednego nauczyciela.

16) Zjazd zwraca się do Zarządu Głównego Sekcji z prośbą o poczynienie starań, by przy maturach semin. mogli kandydaci obierać sobie grupę robót ręcznych i rysunków.

Następnie kol. Karp prosił zebranych o nadsyłanie materjału do pisma Sekcji, poczem przystąpiono do sprawozdania Kamisji Matki i wyboru Zarządu Koła Okręgowego, do którego weszli:

ZARZĄD ŚCISŁY:

1) kol. Kurzątkowski, Sem. Naucz. Męskie — Lublin, (przewodn.).
2) „ Koszyk Władysław, Szkoła powszechna — Lublin, (zastępca).
3) „ Łukasiewiczówna Ewa, Seminarjum Naucz. Żeńskie — Lublin, (sekret.).
4) „ Głuszyk Józef, Państw. Pedag. — Lublin, (skarbnik).
5) „ Ziomek Eugenjusz, Szkoła pow. — Lublin, (ref. prasowy).
6) „ Zwolakiewicz Henryk — Lublin, (ref. programowy).
7) „ Wańczyk Michał — Hrubieszów, (ref. programowy).

CZŁONKOWIE ZARZĄDU, JAKO PRZEDSTAWICIELE POWIATÓW:

8) kol. Chełmiński Stanisł. — Terespol.
9) „ Skorupa Aleksander — Chełm.
10) „ Romaniuk Adam — Janów Lub.
11) „ Wroński Bogusław — Krasnystaw.
12) „ Madej Maksymiljan — Łuków.
13) „ Olszewska Janina — Radzyń.
14) „ Hellerowa Marja — Siedlce.
15) „ Kołodziejek Piotr — Włodawa.
16) „ Kapuścińska Marja — Zamość.
17) „ Bohun Piotr — Puławy.
18) „ Matuszewska — Sokołów.
19) „ Mikuła Józef, jako przewodniczący Koła miejscowego.

Zjazd upoważnił Zarząd do kooptowania kolegów do Zarządu z powiatów nieposiadających dotychczas swoich przedstawicieli w Zarządzie. Członkom Zarządu z poszczególnych powiatów Zjazd polecił organizowanie miejscowych Kół Naucz. Rob. Ręcz. i Rysunków.

Na tem obrady zostały zakończone, Przewodniczący kol. Karp podziękował im. Zarządu Sekcji zebranym za wzięcie udziału w Zjeździe i Zjazd zamknął.

Przegląd wydawnictw i czasopism.

„Praca Szkolna”. Treść Nr. 5 (maj 1931 r.): W sprawie zbiorowych charakterystyk regjonalnych i konkurs. — J. Skarzyńska: Jak uczą metodą projektów. — M. Lichtschein: Nauczanie w szkołach mieszanych. — Z praktyki szkolnej. — Sprawozdania i oceny. — Przegląd czasopism obcych.

„Ruch Pedagogiczny". Treść Nr. 4: M. Orłow: Szkoła twórcza Sokratesa. (Dokończenie). — Michał Friedländer: Praca młodzieży w szkole i w domu. — Albin Jakiel: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich. — S. Stendig: Z Kongresu wychowania rodzinnego. — S. Somorowski: II-gi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. — Dr. A. Brossowa: Z włoskiej literatury pedagogicznej. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibljograficzne.

„Ogniwo". Treść Nr. 5: I. Szkoła i nauczyciel: Dr. A. Żebrowska: „Migawki szkolne". — Dr. J. Mirski: Idea szkoły wspólnoty we współczesnej pedagogji niemieckiej. — Dr. A. Próchnik: Zagadnienia wychowania publicznego w czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej. — Zb. Lepecki: Lekcja matematyki a życie. — Stefan Drzewiecki: Dziecko — szkoła — nauczyciel w literaturze pięknej. — Przegląd prasy pedagogicznej polskiej i zagranicznej. — Nowe książki. — Dr. And. Z.: Z całego świata. — II. Sprawy zawodowe. — III. Sprawy organizacyjne. — IV. Komunikaty i ogłoszenia.

„Ognisko Nauczycielskie". Nr. 5 poświęcony zagdnieniom nauczania robót ręcznych i rysunków z Okręgu Szkolnego Lubelskiego, który odbył się dnia 25 i 26 kwietnia r. b. w Lublinie. Na treść numeru złożyły się poniższe artykuły i prace pod redakcją Zarządu Lubelskiego Koła Naucz. Rob. Ręczn. i Rysunków — Sekcji N. R. R. i Rys., a mianowicie: Michał Wańczyk: Rysunki i roboty ręczne w szkołach ogólnokształcących. (Luźne uwagi). — H. Zwolakiewicz: Centralne pracownie robót ręcznych. — Ewa Łukasiewiczówna: Zdobnictwo w związku z nauką robót kobiecych. — Juljusz Kurzątkowski: O filmie popularyzującym sztukę. — Oprócz powyższych art., numer zawiera działy: Mównica ogniskowa. — Światła i cienie. — Sprawy organizacyjne. — Kronika. — Z wydawnictw. — Odpowiedzi redakcji. — Od administracji. — Okładkę projektował i linoleoryt wykonał kol. Juljusz Kurzątkowski.

Nowe smiery. (Nowe kierunki) Nr. 5 poświęcony został całkowicie nauce rysunku w szkołach amerykańskich, przedewszystkiem w Stanach Zjednoczonych. Wypełniły go zaś artykuły: Dr. Tomasza Blahy: Wszystkim pomagać nic nie powstrzymywać. Fr. Prażato: Plastyczne prace amerykańskich szkół. Tenże: Na wstęp numeru Nowe smiery o sztuce plastycznej w szkołach amerykańskich. Dr. Jan Uher: Braki amerykańskiego życia kulturalnego a szkolnictwo. Literatura. W tekście 36 ilustracyj.

Nr. 6. Miejskie motywy w rysunku, F. J. Szpata: Czy chaos w nauce rysunku? Emil Skacel: III oddział musi żądać więcej godzin na u. rys. Włodzimierz Vacek: Na granicach deskryptywu. Rysunek w 6 roku szkolnym. J. R. Schuster: Jak pracowałem na I rocz. mieszczańskiej szkoły w zakr. n. rysunku. Plakat - reklama. Wł. Szmolik: Wywieszane szyldziki. R. Szampot. Nauka rysunku w przedszkolu. Uwagi z praktyki dla praktyki. Informacje. Literatura. 11 tablic z ilustracjami.

Nr. 7. Rysz. Lander: O problemie wychowania artystycznego (odwiedziny wystaw). V. Jirusz naucz. zaw. Elipsy a poloelipsy. E. Pitter: III rok szkolny. I ogólne uwagi — II część praktyczna. J. Zdenick: Technika rysunku poddruku. Informacje, 28 tablic z rysunkami. *J. T.*

TREŚĆ:

Redaktor: **Wiktor Snopek.**
Wydawca imieniem Związku Nauczycielstwa Polskiego i redaktor odpowiedzialny:
Stanisław Prochera.

Podczas ferji letnich czasopismo nie wychodzi.

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

HURTOWE I DETALICZNE SKŁADY PAPIERU, TEKTURY, ARTYKUŁÓW, NARZĘDZI I MASZYN INTROLIGATORSKICH, ORAZ MATERJAŁÓW PIŚMIENNYCH.

J. K. SIUDECKI

WARSZAWA

CENTRALA
UL. GRZYBOWSKA 19,
TELEFON 764-26

Konta Bankowe:
P. K. O. 4216
Bank Zw. Sp. Zarobk.
w Warszawie

ODDZIAŁ
UL. PRZESKOK 2,
TELEF. 211-21, 293-29.

Warszawa, w czerwcu 1931 r.

Do

W.P. Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków.

W związku z zakończeniem roku szkolnego 1930/31, miło mi jest tą drogą złożyć wszystkim P.P. Nauczycielom Robót Ręcznych i Rysunków, uprzejme podziękowania za popieranie mojej placówki w ciągu całego roku, jak również złożyć Im serdeczne życzenia najmilszego spędzenia wakacji i nabrania nowych sił do owocnego szerzenia nauki i kultury.

Cały wysiłek mej tegorocznej pracy był skierowany w stronę zaspokojenia najszerszych życzeń mych Szanownych Odbiorców i dalej dołożę wszelkich starań, aby i w przyszłym roku szkolnym 1931/32, przedsiębiorstwo moje stanęło na poziomie aktualnych wymagań. Kilkanaście lat doświadczenia w dziedzinie zaopatrywania Pracowni Robót Ręcznych w wszelki sprzęt introligatorski, pozwala mi dać rękojmię starannego i fachowego załatwiania zleceń P.P. Nauczycieli.

W związku z ogólnym kryzysem oraz specjalnie ciężkiemi warunkami w jakich się znajduje Szkolnictwo, w zakładzie moim została przeprowadzona nowa organizacja i kalkulacja, mająca na celu zniżenie cen. W końcu sierpnia bieżącego roku, do katalogu Nr. 3, zostanie wydany nowy cennik, w którym ceny artykułów zostaną poważnie obniżone. Zniżka cen da możność Szkolnictwu Zawodowemu utrzymania Pracowni Robót Ręcznych na dotychczasowym poziomie, nawet przy zmniejszonych budżetach.

Uprzejmie proszę P.P. Nauczycieli o nadsyłanie Swych adresów, celem terminowego dostarczenia Im cenników, oraz proszę o zwracanie się do mej firmy z całem zaufaniem.

Z poważaniem

J. K. SIUDECKI.